DOCUMENT RESUME

ED 423 373 CE 076 941

AUTHOR	Cujba, Andrei, Ed.; Westfried, Stefan, Ed.
TITLE	La Carriere: Chance ou Planification? = Career: Chance or Planning? = Cariera: Sansa sau Planificare? Proceedings of the Annual Meeting of the International Association for Educational and Vocational Guidance (Brasov, Romania, September 22-24, 1997).
INSTITUTION	International Association for Educational and Vocational Guidance.
ISSN	ISSN-0034-8678
PUB DATE	1997-09-00
NOTE	473p.
AVAILABLE FROM	Institute for Educational Sciences, Stirbei Voda Street, Nr. 37, sector 1, Bucharest 70732, Romania.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	English, French, Romanian, Spanish
JOURNAL CIT	Revista de Pedagogie; v46 n1-12 Dec 1997
EDRS PRICE	EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Adult Education; Career Change; *Career Choice; *Career Development; *Career Guidance; *Career Planning; *Education Work Relationship; Foreign Countries; French; Motivation; Occupational Mobility; Postsecondary Education; Preservice Teacher Education; Romanian; Secondary Education; Spanish; Unemployment; Vocational Maturity; Youth Employment

ABSTRACT

These proceedings consist of 62 presentations (21 written in French, 19 in English, 21 in Romanian, 1 in Spanish). The foreword appears in French, English, and Romanian. Papers written in English include the following:"Vocational Guidance and Change of Career: The New Demands" (Graciela Canessa); "Intervention Strategies. Youth Unemployment--"Compensatory Programs" (Mirta Graciela Gavilan); "Guide of Works and Experiences to Carry Out with the Video Used as Initial Stimulus" (Silvia Gelvan de Veinsten); "Occupational Motivation Questionnaire. Motivational Development and Vocational Guidance" (Raquel Migone de Faletty, Jose Eduardo Moreno); "Vocational Guidance, Its Challenges and Crossroads at the End of the Millennium" (Diana Rossi); "Career Information and Counselling in the Internet Era" (Phillip S. Jarvis); "Careerist, Wage-Earner or Entrepreneur: Work Values and Counselling" (Peter Plant); "Guidance for Career Planning--The European Perspective" (Michael Vorbeck); "Phare-Sponsored New Guidance Systems in Hungary" (Sandor Lisznyai, Zsuzsa Vajda); "Adult Career Development: Some Features from the Seventies to the Nineties" (Magda Ritook); "The Labour Market Today and Tomorrow" (Yvonne Bartholomeus, Saskia den Broeder); "Patterns and Effects of Mentorship in Career Development" (Gr. Nicola); "Perception of Standard Five Pupils (Grade 7) Regarding Technology" (A.M. Dube); "Technology-Driven Career Planning Programs in Spain" (E. Repetto, B. Ballesteros, B. Malik); "Teachers as Student and Parent Counsellors--A Possibility for Better Communication in Schools" (Kerstin Hagg, Svea Maria Kuoppa); "Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making" (Phil Hodkinson); "The Role of Career Guidance in Societies in Transition" (A.G. Watts); "Development of Conceptual Model of the Careers Guidance Interview: Researching the Exchange of Meaning

between Client and Practitioner" (Sally Wilden, Nelica La Gro); and "A Comprehensive Guidance Program for the Whole School" (Norman C. Gysbers). (YLB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 423 373

INSTITUTUL DE STIINTE ALE EDUCATIEI

REVISTA de PEDAGOGIE

1997
NR. 1-12

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY HAS BEEN GRANTED BY
M Jigău
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
2A

AIOSP

LA CARRIÈRE: CHANCE OU PLANIFICATION?
CAREER: CHANCE OR PLANNING?
CARIERA: ŞANSĂ SAU PLANIFICARE?

CE 076 341

BEST COPY AVAILABLE

2.

COLEGIUL DIRECTOR:

prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU
dr. Eugen NOVEANU
prof. univ. dr. Emil PĂUN
prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

COLEGIUL DE REDACȚIE:
dr. Gh. BUNESCU, prof. univ. dr. Miron IONESCU,
prof. univ. dr. Ioan NICOLA, prof. univ. dr. Adrian NECULAU,
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU, lect. univ. dr. Rodica NICULESCU,
dr. Eugen NOVEANU, prof. univ. dr. Emil PĂUN,
prof. univ. dr. Dan POTOLEA, prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU,
prof. univ. dr. Lazăr VLĂSCEANU, prof. univ. dr. Mielu ZLATE

RESPONSABILI DE NUMĂR:
dr. Mihai JIGĂU, Magdalena KLEIN

REDACȚIE:
prof. Andrei CUJBĂ, Ștefan WESTFRIED

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:
Cornel OLARU și Valentina MĂNĂILĂ

COPERTA:
Vlad PASCU

TIPARUL:
GEROM-DESIGN SRL
EDITURA ȘI TIPOGRAFIA SAGITTARIUS

ADRESA REDACȚIEI:
Str. Știrbei Vodă Nr. 37,
sector 1, București 70732,
Tel. 615.50.57; 614.27.83/134

Anul XLVI
1-12/1997

Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle - AIOSP

International Association for Educational and Vocational Guidance - IAEVG

Asociația Internațională de Orientare Școlară și Profesională - AIOSP

LA CARRIÈRE: CHANCE OU PLANIFICATION ?

CAREER: CHANCE OR PLANNING ?

CARIERA: ȘANSĂ SAU PLANIFICARE ?

Comunicări prezentate în cadrul Conferinței Asociației
Internaționale de Orientare Școlară și Profesională

Brașov - 22-24 septembrie 1997, România

LA CARRIÈRE: CHANCE OU PLANIFICATION ?

Pourquoi "La Carrière: Chance ou Planification ?" Parce qu'il existe un dilemme relatif à l'orientation scolaire et professionnelle, à savoir l'oscillation entre les actions optionnelles et consultatives et les activités systématiques et planifiées.

L'orientation scolaire et professionnelle ne saurait constituer une offre d'exception pour une minorité privilégiée, mais un soutien accordé à tous les jeunes ainsi qu'à tous les adultes qui en ont besoin. Dès lors, le choix d'une carrière ne devrait pas être considéré comme une affaire de chance, au gré du hasard, mais comme le résultat d'une activité intentionnelle d'éducation et d'information liée au monde de l'école, des professions et au marché du travail.

Quant au travail fourni par le conseiller de la carrière, il est souvent vu comme un service social susceptible de conduire à une meilleure adaptation de l'élève aux exigences de l'école et, plus tard, aux exigences de la société. De même, ce service social est censé contribuer au développement et à la satisfaction personnelle.

Or il est évident que le rôle du conseiller chargé de l'orientation scolaire et professionnelle ne se réduit pas à monitoriser les données d'information relatives aux filières scolaires et aux professions. A vrai dire, ce rôle implique la mise en place d'un partenariat de communication dans le processus d'assistance psychologique complexe, dont bénéficient ceux qui recherchent un bon équilibre personnel et une intégration sociale efficace.

Il est de fait que la plupart des personnes qui se forment actuellement dans les écoles sont en train d'accepter qu'elles n'auront pas forcément à exercer le même métier au long de leur carrière professionnelle au XXIe siècle. Cela ne signifie pas, au demeurant, la "fin" des spécialistes, mais "l'invasion" des adaptables. Dans notre optique cette situation ne peut manquer d'aboutir à un accroissement significatif de l'importance du conseiller de la carrière sur le plan social. Voilà pourquoi il est déterminant, voire décisif, de pouvoir transférer les pratiques, les idées et les résultats de la recherche dans ce domaine.

C'est aussi l'objectif visé par la Conférence de l'AIOSP '97 !

Dr. Mihai JIGĂU

CAREER: CHANCE OR PLANNING ?

Why "Career: Chance or Planning?". Because there is a relative dilemma concerning Educational and Vocational Guidance, enhancing the oscillation between consultative and optional activities and those which are systematic and well-planned.

The Educational and Vocational Guidance is not a special offer addressing a privileged minority, but a support given to the needs of both young and adults.

The choice of a career is not supposed to be a chance, a hazardous matter, but the result of a projected activity of education, providing information about school, jobs and work market.

Career Guidance is most often seen as a social aid to reach the individual's adapting to the school requirements and, in the long run, to reach the society needs as well as the personal development and fulfillment.

Certainly, the role of the counsellor in Educational and Vocational Guidance is not reduced to monitoring the information regarding the school and job agencies. His/her specific role is to carry out a partnership of communication for the complex psychological assistance of a person, so that he/she acquire a personal equilibrium and social efficiency.

The majority of the persons who are nowadays trained in schools should accept that in the next century they will not maintain the same profession for their whole career. This would not mean the "termination" of specialists, but the "invasion" of the most adapted. In our perspective, this situation will lead an increase of the importance of the career counsellor profession status in social life. Therefore, the shift of the practice, ideas and the results of research work in the field will be critical.

These are the facts for the IAEVG '97 Conference!

Dr. Mihai JIGAU

CARIERA: ŞANSĂ SAU PLANIFICARE ?

De ce "Cariera: şansă sau planificare"? Pentru că există o dilemă relativă a activităţii de orientare şcolară şi profesională, aceea a oscilaţiei intre activităţile consultative şi opţionale şi cele sistematice şi planificate.

Orientarea şcolară şi profesională nu este o ofertă de excepţie pentru o minoritate privilegiată, ci un sprijin acordat tuturor tinerilor şi adulţilor care au nevoie de acesta. Alegerea carierei nu trebuie să fie o chestiune de şansă, determinată de intâmplare, ci rezultatul unei activităţi proiectate de educaţie şi de informare in legătură cu lumea şcolii, profesiilor şi piaţa muncii.

Munca de consilier al carierei este văzută, cel mai adesea, ca un serviciu social menit să ducă la o bună adaptare a elevului la cerinţele şcolii şi, ulterior, ale societăţii, la dezvoltare şi satisfacţie personală.

Cu siguranţă că rolul consilierului de OSP nu se reduce numai la monitorizarea informaţiilor privind filierele şcolare şi profesiile, ci presupune realizarea unui parteneriat al comunicării in activitatea de asistenţă psihologică completă a persoanei in demersurile sale de echilibrare personală şi integrare socială eficientă.

Astăzi majoritatea persoanelor care se pregătesc in şcoli ar trebui să accepte posibilitatea că nu vor avea aceeaşi profesie, in secolul următor, pe parcursul intregii cariere, ceea ce nu va insemna "sfârşitul" specialiştilor, ci "invazia" celor adaptabili. Din punctul nostru de vedere, situaţia va duce la sporirea importanţei profesiei de consilier al carierei in plan social. De aceea, transferabilitatea practicii, ideilor şi rezultatelor cercetărilor in acest domeniu devine decisivă.

Iată ce-şi propune şi Conferinţa din 1997 a AIOSP.

Dr. Mihai JIGĂU

SEANCES PLENIERE / PLENARY SESSIONS / ŞEDINŢE PLENARE

Mr. Phillip JARVIS, CANADA
CAREER INFORMATION AND COUNSELLING
IN THE INTERNET ERA

Prof. Dr. Jean GUICHARD, FRANCE
LA DOUBLE ASSISE DES PRATIQUES EN ORIENTATION:
FONDEMENTS CONCEPTUELS ET FINALITES SOCIALES

Dr. Michael VORBECK, GERMANY
GUIDANCE FOR CAREER PLANNING. THE EUROPEAN
PERSPECTIVE

Prof. Dr. Dumitru SALADE, ROMÂNIA
EDUCATION ET ORIENTATION - PROCÈS COMPLÉMENTAIRE

Dr. A. G. WATTS, UNITED KINGDOM
THE ROLE OF CAREER GUIDANCE IN SOCIETIES
IN TRANSITION

Prof. Norman GYSBERS, U. S. A.
COMPREHENSIVE DEVELOPMENTAL GUIDANCE PROGRAMS:
PLANNING NOT CHANCE

TABLES RONDES / ROUND TABLES / MESE ROTUNDE

VOCATIONAL GUIDANCE FOR GIRLS AND WOMEN IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

MODERATOR: **Stuart CONGER, CANADA**

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ PENTRU PERSOANELE HANDICAPATE

MODERATOR: **Constantin PĂUNESCU, ROMÂNIA**

ATELIERS / *WORKSHOPS* / ATELIERE

I. **DEMOCRATISER L'OFFRE DE CONSEIL POUR LIMITER LES INEGALITéS SOCIALES**
THE DEMOCRATIZATION OF CAREER GUIDANCE IN ORDER TO LIMIT SOCIAL INEQUALITIES
LIMITAREA INEGALITĂŢILOR SOCIALE PRIN DEMOCRATIZAREA OFERTELOR DE CONSILIERE

II. **L'AMÉLIORATION DES MÉTHODES SPÉCIFIQUES A L'ACTIVITIVITÉ D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE**
IMPROVING THE EFFECTS OF SPECIFIC METHODS IN EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE
AMELIORAREA METODELOR SPECIFICE ACTIVITĂŢII DE O.S.P.

III. **LA DIVERSIFICATION DES STRUCTURES SCOLAIRES ET EXTRA-SCOLAIRES IMPLIQUEES DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE**
A GREATER DIVERSITY OF SCHOOL AND EXTRA-SCHOOL STRUCTURES INVOLVED IN EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE
DIVERSIFICAREA STRUCTURILOR ŞCOLARE ŞI EXTRAŞCOLARE IMPLICATE ÎN O.S.P.

IV. **LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE: HARMONISER LA MOBILITÉ DE LA FORCE DE TRAVAIL ET LE CONSEIL SUR LA CARRIERE**
REDEPLOYMENT: HARMONISING THE LABOUR DYNAMICS AND GUIDANCE CONSELING
RECONVERSIA PROFESIONALĂ: SINCRONIZAREA ÎNTRE MOBILITATEA FORŢEI DE MUNCĂ ŞI CONSILIEREA PENTRU CARIERĂ

CUPRINS

Diana B. AISENSON - **ARGENTINA.** *La transition école / monde du travail. Programme de formation et d'orientation pour l'insertion professionnelle des jeunes* 1

Graciela CANESSA - **ARGENTINA.** *Vocational Guidance And Change Of Career. The New Demands* 9

Clara J.C. de BARBERO SARZABAL, Vilma CRIDA de RABUFETTI, Dora VILLAFAÑE de GIL - **ARGENTINA.** *Les valeurs de nos jeunes post modernes d'après notre experience comme orientateurs vocationnels* 13

Mirta Graciela GAVILAN - ARGENTINA. *Intervention strategies. youth unemployment - "Compensatory programs"* 23

Silvia GELVAN DE VEINSTEN - **ARGENTINA.** *A New Opportunity. Guide of Works and Experiences to Carry Out With the Video Used as Initial Stimulus* . 30

Sara A. JAFELLA - **ARGENTINA.** *Regards de l'orientation professionnelle sur la formation des professeurs (le retour aux traditions epistemologiques "galileenne" et "aristotelicienne")* 36

Raquel MIGONE DE FALETTY, Lic. Jose Eduardo MORENO - **ARGENTINA.** *Occupational Motivation Questionnaire. Motivational Development and Vocational Guidance* 42

Diana ROSSI - **ARGENTINE.** *Vocational Guidance. Its Challenges and Crossroads at the End of the Millennium* 50

André JACQUEMIN - **BRÉSIL.** *Le test de photos de professions de Martin Achtnich - adaptation au contexte socio-culturel brésilien* 54

Ana Valéria GUELLI, André JACQUEMIN - **BRÉSIL.** *Etude de l'efficacité de l'utilisation du BBT - test de photos de professions - et de la technique r-o sur certains processus psychologiques impliqués dans le choix professionnel* 59

Lucy MELO SILVA, André JACQUEMIN - **BRÉSIL.** *L'histoire des cinq photos préférées au BBT à deux moments du processus d'orientation professionnelle* 65

Dimitar ISKREV - **BULGARIE.** *La maturité de carrière des élèves bulgares des classes terminales* 70

Marcelle GINGRAS, Pierrette DUPONT - **CANADA.** *Les jeunes 16-30 ans ayant une formation professionnelle peu specialisee: leurs caracteristiques et leurs besoins d'orientation* 76

A 10

Phillip S. JARVIS - **CANADA**. *Career Information and Counselling in the Internet Era* 81

Peter PLANT - **DENMARK**. *Careerist, Wage-Earner or Entrepreneur: Work Values qnd counselling* 92

Yann FORNER, Monique WACH - **FRANCE**. *L'indécision : Perception par les conseillers, évaluation des causes et effets des interventions* 97

Jean GUICHARD - **FRANCE**. *La double assise des pratiques en orientation: fondements conceptuels et finalites sociales* 105

Aziz JELLAB - **FRANCE**. *Les jeunes à l'épreuve du modèle de carrière : quelles identités pour quelles pèrspectives ?* 128

Georges LE MEUR - **FRANCE**. *Neo-autodidaxie et carrierologie* 135

Yvette LE MEUR - **FRANCE**. *L'information pour l'orientation des eleves: l'education des choix* 143

Patrick MIGNARD - **FRANCE**. *Formation, orientation et marche du travail* 153

Monique WACH, Odile DOSNON - **FRANCE**. *Construire un projet personnel pour apprendre a saisir les opportunites* 159

Michael VORBECK - **GERMANY**. *Guidance for Career Planning - the European Perspective* 171

Sandor LISZNYAI, Zsuzsa VAJDA - **HUNGARY**. *Phare - Sponsored New Guidance Systems in Hungary* 183

Magda RITOOK - **HUNGARY**. *Adult Career Development: Some Features from the Seventies to the Nineties* 188

Yvonne BARTHOLOMEUS, Saskia den BROEDER - **THE NETHERLANDS**. *The Labour Market Today and Tomorrow* 194

Maria AMARIEI - **ROMÂNIA**. *Educarea intereselor cognitive - fundament al orientării carierei elevilor* 198

Zoltan AMBRUS - **ROMÂNIA**. *Abordarea problematicii orientării şcolare şi profesionale in contextul ameliorării relatiei profesor - elev pe baza principiilor psihologiei individuale a lui Alfred Adler* 207

Gabriel ANDREESCU, Dumitru CORNOIU - **ROMÂNIA**. *Implicaţiile psihologiei in protecţia socială activă a şomerilor* 213

Maricica ANDREI - **ROMÂNIA**. *Opţiunea ,colară ;i profesională - factor de maximă importanţă in evoluţia personalităţii elevului* 216

Cristiana ANTOHI - **ROUMANIE**. *Tradition et mobilité dans le choix de la future profession* 224

Florentina BRANDIBUR - **ROMANIA**. *Valenţe profesionale ale disciplinei educaţie tehnologică* 232

Centrul de Asistenţă Psihopedagogică Dolj - **ROMÂNIA**. *Factorii implicaţi în orientarea carierei şi impactul lor în influenţarea opţiunilor elevilor. Cariera nu doar "şansă", ci într-o cât mai mare măsură "planificare"* 240

Veronica Gabriela CHIREA - ROUMANIE. *Ecole - formation professionnelle - carriere voie menant au succes ou a l' echec ?* 244

Rodica CONSTANTIN - **ROUMANIE**. *L'éducation technologique et l'orientation scolaire professionnelle* 251

Maria CONSTANTINESCU, Cornel CONSTANTINESCU - **ROUMANIE**. *L'experimentation psycho-sociologique dans l'etude des modalites d'orientation scolaire et professionnelle des élèves* 258

Dumitru CORNOIU - **ROMÂNIA**. *Corelaţii între structura de personalitate şi nivelul integrării socio-profesionale* 264

Gheorghe DRĂGOIU - **ROMÂNIA**. *Aspecte privind orientarea şcolară şi profesională* 270

Tatiana DUMITRAŞCU, Sava NUT - **ROMÂNIA**. *Specificul autodeterminării profesionale a copiilor din casele de copii* 275

Adrian IBIŞ - **ROMÂNIA**. *Orientarea şcolară şi profesională a elevilor-problemă* 280

Tiberiu ILIE - **ROMÂNIA**. *Sincronizarea actului consilierii cu mobilitatea mai crescută a profesiilor şi a forţei de muncă* 284

Maria KLEIN - **ROMÂNIA**. *Consilierea în familie* 288

Margareta MODREA, Romel MARGARIT - **ROMANIA**. *Relaţia dintre sentimentul împlinirii profesionale şi orientarea carierei* 293

Gr. NICOLA - **ROMANIA**. *Patterns and Effects of Mentorship in Career Development* 297

Adriana OPREA - **ROMÂNIA**. *Orientarea şi formarea - reconversia profesională a şomerilor proveniţi din absolvenţii de liceu* 304

Beatrice Cornelia POPA - **ROMÂNIA**. *Orientarea şcolară şi profesională a elevilor la intersecţia educaţiei parentale cu schimbarea opticii cadrelor didactice* 309

Mihai PETEANU - **ROMÂNIA**. *Orientarea şcolară şi profesională în România. Scurt istoric* 314

Dumitru SALADE - **ROMÂNIA**. *Educaţia şi orientarea - procese complementare ?* 325

Anca ŞERBAN - **ROMÂNIA**. *Reorientarea carierei in România* 332

Titus Lucian ŞUTEU - **ROMÂNIA**. *Locul orientării şcolare şi profesionale in consilierea psihologică* 338

Luminiţa Cătălina TĂSICA - **ROMÂNIA**. *Orientarea şcolară şi profesională - o strategie de prevenire a delincvenţei juvenile* 343

Boris TODOSICIUC, Liliana VOICU - **ROUMANIE**. *L'orientation de carrière des jeunes sortants de l'enseignement professionnel et technique dans le departement de Constanţa* 347

VASILOV, V. RUGINĂ, M. ENESCU, E. ŢUCHENDRIA, I. DIMULESCU, A. ALBU - **ROMÂNIA**. *Particularităţi ale morbidităţii in relaţie cu particularităţile factorilor de risc in diverse profile ale invăţământului liceal - suport al activităţilor de orientare şcolară şi profesională* 361

Liliana VOICU - **ROUMANIE**. *Comment orienter les jeunes vers la carrière d'entrepreneur* 365

A. M. DUBE - **SOUTH AFRICA**. *The Perception of Standard Five Pupils (Grade 7) Regarding Technology* 371

E. REPETTO, B.BALLESTEROS, B. MALIK - **SPAIN**. *Technology - Driven Career Planning Programs in Spain* 377

Kerstin HÄGG, Svea Maria KUOPPA - **SWEDEN**. *Teachers as Student and Parent Counsellors - A Possibility for Better Communication in Schools* ... 388

Phil HODKINSON - **UNITED KINGDOM**. *Careership: a sociological theory of career decision making* 395

A. G. WATTS - **UNITED KINGDOM**. *The Role of Career Guidance in Societies in Transition* 417

Sally WILDEN, Nelica LA GRO - **UNITED KINGDOM**. *Development of Conceptual Model of the Careers Guindance Interview: Researching the Exchange of Meaning Between Client and Practitioner* 429

Norman C. GYSBERS - **U.S.A.** *A Comprehensive Guidance Program For The Whole School* 437

Francisco PETRICONE - **VENEZUELA**. *La familia como apoyo labores de orientacion y asesoramiento* 449

LA TRANSITION ECOLE/MONDE DU TRAVAIL. PROGRAMME DE FORMATION ET D'ORIENTATION POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

TRANSITION FROM THE SCHOOL TO THE WORK LIFE. TRAINING AND GUIDANCE PROGRAMME FOR THE PROFESSIONAL INSERTION OF THE YOUTHS

TRECEREA DE LA ŞCOALĂ LA LUMEA MUNCII. PROGRAM DE FORMARE ŞI ORIENTARE PENTRU INTEGRAREA PROFESIONALĂ A TINERILOR

Diana B. AISENSON - ARGENTINE

I. Exposition de la Problématique.

Le concept de travail possède diverses significations et valeurs au niveau individuel, social et culturel, qui ont changé au cours de l'histoire. C'est un des piliers de la société et un référent important pour les êtres humains il remplit les besoins économiques et psycho-sociaux. Il peut donner de la cohérence et de la signification à la vie, fournir des expériences et de l'apprentissage, des oportunitiés pour développer des intéractions sociales et des compétences, mais aussi l'identité personelle et sociale; il organise le temps, transmet des normes et des croyances.

Dans l'Oxford English Dictionary on trouve 39 définitions différentes du terme **travail**, dont celle de d'avoir un emploi n'est qu'une parmi d'autres (Jahoda, 1987).

Les termes **emploi** et **travail** se réfèrent au travail réalisé sous contrat pour lequel on reçoit une rémunération matérielle. Cette définition ne renferme pas toutes les formes du travail qui soient économiquement importantes.

La **structure de l'emploi** dans le monde moderne s'est développée au long de, au moins, deux siècles. Bien qu'il y ait eu des transformations significatives, deux aspects sont demeures presque invariables, il représente le moyen grace auquel les gens gagnent sa vie, et il impose à ceux qui y participent des catégories d'experiences particulières.

Jahoda (1987) propose l'étude du **monde du travail** sous une **optique socio-psychologique,** en différenciant 3 formes principales du travail: 1. sous conditions d'emploi; 2. d'autres activités qui ont un économique-par exemple l'economic *submergée*, et 3. le travail réalisé sans désire de rémuneration.

De plus hauts niveaux salutaires, l'éducation et les aspirations influent sur le choix d'un travail et sur les conditions d'emploi qu'une personne est prête à accepter.

On a relevé cinq problèmes psychologiques provoqués par le chômage (Jahoda, 1987); 1. perte de la structure temporelle habituelle; 2. sentiment d'absence d'objectifs et manque de participation sociale; 3. restriction du contact social; 4. perte de statut social et de l'identité; 5. absence d'une activité régulière.

La difficulté dans l'insertion dans le monde du travail, l'instabilité de l'emploi, le sous-emploi et le chomage sont tous des phénomenes que les jeunes doivent affronter actuellement.

Un des aspects sociaux les plus importants c'est la situation psychologique des jeunes qui ont entre 16 et 19 qui viennent de finir l'enseignement secondaire, auquels on a privé d'un transition normal à l'age adulte. C'en est un des groupes le plus frappés par la situation actuelle.

Les conséquences psycho-sociales les plus graves du chômage dans la population jeune décrits dans les travaux d'investigation sont: manque d'aspirations, une vie sans espérances ni objectifs, l'ennui et l'inactivité. Des investigations sur les jeunes chômeurs rendent compte du désespoir, du pessimisme initial et puis de la résignation et l'apathie, de l'absence d'espoir face au futur, de l'abandon de la quête, d'un travail et d'une vague hostilité envers la société.

Dans l'actualité, l'idée de garder un seul travail pour toute la vie est tombée en désuétude. Il faut des sujets capables de continuer son apprentissage pendant toute la vie, et qui démontrent une souplesse qui leur permette de developper tout une série d'activités, depuis celles qui ne demandent pas une grande compétence jusqu'à celles qui demandent une bonne d'emploi.

Le futur dépend de la formation, de l'encouragement pour le travail et de la vision de monde en général qui ont les jeunes. Beaucoup d'entre eux ont perdu l'espoir, ils n'ont pas des expectatives ou des projets, et la confiance en soi disparait lorsque la guête de travail est un échec, et cela peut mener à la dépression et même au suicide.

Le but du **programme de Formation et d'Orientation èrofessionnelle pour l'Insertion des Jeunes au Monde du Travail**, c'est de préparer les jeunes pour les transitions éducatives et professionnelles qu'ils devront subir. Il s'agit d'un programme de la Chair d'Orientation professionnelle qui dépend du Secrétariat d'Extension Universitaire de la Faculté de Psychologie de l'Université de Buenos Aires, qui a lieu dans les écoles publiques du district d'Avellaneda dans la banlieue de Buenos Aires.

La programme se propose d'encourager des apprentissages qui augmentent les ressources personnelles, de même qui les possibilités d'insertion dans la vie productive d'une communauté. Le but de cette intervention est de contribuer à la construction d'un projet de vie, d'études et de travail, à atteindre l'autonomie personnelle et l'insertion dans le monde social et du travail.

Le chômage structural touche spécialement aux moins qualifiés. Les jeunes qui ont un niveau de formation pauvre trouvent des problèmes au moment d'actualiser leurs méthodes de travail et les nouvelles technologies, et pour s'adapter aux transformations subies par le marché du travail.

La polivalence et la capacité d'adaptation aux nouveaux emplois rend plus facile la possibilité d'en trouver un. De même qu'une solide formation de base, la réalisation d'experiences, les compétences intéractives et sociales et le fait de s'actualiser constamment dans les nouvelles technologies.

La tâche de chercher du travail se rend plus dure pour les jeunes dans la mesure où ils ne possèdent pas l'expérience de travail necessaire, et quelques fois ils ignorent les exigeances du marché du travail et les diverses formes de contrat.

L'incorporation de programmes d'Orientation à l'enseignement scolaire peut réduire les indices d'échec et d'abandon scolaire. On connait l'efficacité des activities encourageantes qui engendrent des attitudes positives et contribuent au développement de projets personnels.

2. Objectifs

L'objectifs géneral est d'appuyer et d'apporter un complément aux activités et politiques qui assurent à la population jeune les possibilités professionnelle, qui visent la reconnaissance de la qualification personnelle pour s'insérer de façon adéquate dans le monde du travail.

Elargir les possibilités des systèmes éducatifs dans la sphère de l'information et l'orientation professionnelle, pour s'adapter ainsi aux changements économiques, technologiques et sociaux.

Les **objectifs spécifiques** sont:

Aider à reconnaitre les intérets et les compétences personnelles; connaitre les articulations possibles avec les diverses occupations et fonctions; transmettre des connaissances qui versent sur les caractéristiques du marché du travail et les ressources d'information sur la demande de travail; preparation dans la lecture des petites annonces; Apprendre à élaborer le curriculum vitae et la lettre de présentation; preparation pour les entrevues de travail; Développement de stratégie dans la quête de travail tout en encourageant une attitude active; Valoriser l'experience apportée par le travail et l'expérience personnelle; Encourager l'acquisition des compétences éxigées pour avoir accés au marché du travail et pouvoir y demeurer. Développer la souplesse dans l'apprentissage de nouvelles connaissances, competences et attitudes; Apprendre à identifier les différentes espaces de formation éducative pour pouvir les mettre en relation avec un projet deja établi ou à établir, et en encourager sa recherche. Etre capable de prévoir les échecs dans le travail tout en cherchant des solutions dans la formation ou bien dans de nouvelle compétences et attitudes. Se préparer pour la transition; érévoir les situation d'exclusion sociale et de marginalité. Evaluer le degré d'effectivité des actions réalisées.

3. Description du programme

Ce programme a pour précedent l'assistance technique offerte au Bureau d'Information et d'Orientation d'Emploi Jeune (Sous-secrétariat de la Jeunesse de la Municipalité de la Ville de Buenos Aires et Organisation, Internationale du Travail, année 1989).

La population qui participe à ce project correspond aux jeunes qui se trouvent dans la dernière anné du lycée, qui ont entre 17 et 18 and (85,5%). Le 65% sont des femmes et le 35% des hommes. Ces jeunes apprtiennent à des familles de classes moyennes. Les conditions favorables pour la réflexion de l'interaction avec les pairs, rendant plus facile la production et l'incorporation de nouvelles connaissances, et encourageant le changements d'attitudes au niveau personnel et du groupe. Il comprend la réalisation de deux ateliers consécutifs par semaine, d'une durée de deux heures et demi chacun.

Ce fonctionnement articule le travail de groupes de réflexion nombreux avec les plus petits, en incorporant des techniques dramatiques et du role playing. Les coordinateurs sont des psychologues spécialisés dans l'orientation professionnelle [1] qui informent, encouragent la réflexion et le contact avec soi et avec les autres, aident à éclaircir les différentes situations se présentent, de même que contribuent à la construction de projets et d'estrategies de vie, d'études et de travail.

Le premier atelier verse sur la thématique suivante. "Que dois-je connaitre au moment de chercher un emploi?" Il s'agit d'arriver, de façon groupale et active, à definir la signification du travail pour les jeunes, de même que ses représentations sociales, les craintes qu'il entraine, les intérets personnels, les projets pour le futur et les diverses façons de s'approcher au monde du travail. On s'y demande sur les connaissances qu'ont les participants quant aux droits et obligations du monde du travail et quant aux normes juridiques en vigueur. L'atelier se termine par un role playing dans lequel on représente une entrevue de travail. Dans le deuxième atelier on offre l'information pratique spécifique pour la quête de travail: la lecture des petites annonces dans le journal, l'élaboration d'une lettre de présentation et d'un curriculum vitae. La modalité de fonctionnement est pratique afin de développer ces compétences.

Au cours de l'activité on distribue deux questionnaires, l'un au début et l'autre à la fin, dont le but est de connaitre le projet futur, les représentations des études et du travail, les ressources et les obstacles qu'ils reconnaissent dans leur insertion dans le monde du travail, le profil de travail des familles auxquelles ils appartiennent, de même que d'évaluer les actions réalisées.

---

[1] (Lic. Silvia Battle, Lic. Leandro Legaspi, Lic. Gladys Sarmiento, Lic. Carlos Marano, Lic. Daniel Nicotra)

4. Résultats

Entre les mois d'Avril 1995 et Mai 1997 en a réalisé 47 ateliers, avec la participation des élèves de terminale de huit écoles publiques du district d'Avellaneda.

Au cours de l'année 1996, 591 élèves ont répondu au questionnaire. Par la suite on fait référence à quelques résultats obtenus:

Project de vie à court terme. Année 1996

Etudier	16,2%
Etudier et Travailler	77,4%
Travailler	5,8%
Autres	0,6%
	100%

• Le 16,5% des personnes interrogées possèdent un emploi[2]. Cet indice pourrait augmenter de façon significative car on a pu conclure, lors de la réalisation de l'atelier et d'entrevues réalisées dans le cadre d'une investigation, que beaucoup de jeunes ne considèrent pas un travail l'activité à laquelle ils s'emploient actuellement.

• Les jeunes perçoivent le marché du travail aves les caractéristiques suivantes:

Il est restreint à la population adulte; exigeant en ce qui concerne les conditions à remplir; des compétences spécifiques, des connaissance et de l'experience; Une demande dans la sphère des services, avec plus d'exigeances d'études et de formation. Une faible rémunération aux contrats "flexibilisés" (contrat sous épreuve, place de stagiaire) qui peut dissimuler une situation réelle d'exploitation; Exigeant par rapport à la socialisation demande dans le monde du travail: être agréable, respecter les hiérarchies, s'intégrer aux groupes de travail, être capable d'accomplir de diverses tâches, avoir une bonne prédisposition pour l'apprentissage.

---

[2] Ces données coincident avec celles tirées du Rapport de l'Investigation "Jeunes: la signification du travail face aux situations de transformation" Chair d'Orientation Professionnelle, Faculté de Psychologie, Secrétariat de Science et Technique de l'Université de Buenos Aires, et avec les données qui ont été obtenus dans une enquête realisée pour la 5eme Foire d'Opportunités educatives et d'Emploi d'Avellaneda au cours de l'année 1996 (Lic. Fabian Monedero)

* En ce qui concerne les différents travaux qu'ont les personnes interrogées, il est significatif qu'un grand pourcentage d'entre elles travaille dans une économie "informelle".

Des tâches de services simples, apprises au cours de sa formation et dans l'exercice du travail; L'apprentissage fair partie - implicite ou explicite - du travail réalisé; Le travail n'est pas à plein temps, et il subordonné aux études ou à l'école considérés prioritaires. Le travail est considéré temporaire et une façon d'obtenir de l'expérience ou à consolider d'autre projets (contribuer à l'économie de la maison, des études, indépendance personnelle). Ils trouvent difficile de monter en grade; La façon d'obtenir ces emplois se réalise dans un circuit informel (rien que le 1% a obtenu un emploi grâce aux agences pour l'emploi). Le 74,2% l'a obtenu à travers un parent, un voisin et/ou un ami, ce qui montre que l'aide communautaire et le capital social est une ressource valable dans des conditions critiques.

Les conditions contractuelles son pauvres ou décidement illégales, ce qui n'empêches pas que ces emplois soient signifiés positivement et valoriser par les jeunes.

* Quant aux représentations qu'ont les jeunes de l'insertion dans le monde du travail, le 92,5% des personnes interrogées trouve qu'il y a des obstacles pour obtenir un emploi, dont les plus fréquents sont: "Manque d'expérience"; "Manque de travail"; "Manque de formation professionnelle".

A partir des données présentées on peut signaler que les jeunes qui ne possèdent pas un emploi au moment de répondre au questionnaire, ont attribué plus d'importance à la question "Manque d'expérience" en parlant des obstacles, contrairement aux jeunes qui avaient un travail.

Ces données pourraient rendre compte d'une absence d'articulation entre l'école et le monde du travail.

Les jeunes sont réalistes en ce qui concerne les obstacles existants dans un contexte socio-économique ponctué par des changements technologiques vertigineux et le manque de possibilités, traduit dans les items "Manque de travail" et "Manque d'expérience".

L'école, en tant qu'espace et milieu de socialisation secondaire pour les jeunes, ne semble pas être un appui suffiçant, tenant compte du haut niveau d'abandon scolaire. C'est ainsi que s'établissent les conditions pour une double exclusion la première a été énoncée plus haut, et la deuxième plus complexe et à long terme, car elle provoque la non-insertion dans le monde du travail ou bien une insertion pauvre avec un grand risque d'exploitation et la marginalité que cela entraîne.

5. Conclusions

On peut conclure que les travaux réalisés par les jeunes scolarisés en situation de transition, correspndent à des activités qui semblent être positives et avantageuses dans la mesure où elles offrent un espace de socialisation lié à une sphère de la réalité qui se trouve au delà du monde connu quotidien (famille, école), à l'exploration d'une activité future, à des expériences d'apprentissage, au développement de l'amour propre et à un entrainement dans la quête d'un emploi, à la réussite et la conservation d'un travail et à la consolidation de l'autonomie et l'identité personnelle. L'experience et la formation professionnelle continuelle contribuent à construire les itinéraires professionnels. Les programmes de quête d'emploi et d'insertion dans le monde du travail sont réalisés à partir de l'intéraction sujet-formation professionnelle-offres d'emploi.

Les résultats obtenus permettent d'approfondir notre compréhension du problème, ce qui nous permet d'élaborer des programmes de transfert éducatif plus efficaces. L'éducation et la formation personnelle et professionnelle constituent la base de l'égalité d'opportunities dans une société démocratique.

En Amérique Latine les politiques internationales, nationales et régionales n'ont pas réusi à en finir avec la pauvreté, la marginalité et l'inégalité dans le développement, qui frappe plus de la moitié de la population et augmente chaque fois plus (Klicksberg, 1993). Aux facteurs structurels, l'inégalité dans la distribution du revenu et les politiques sociales imprécises qui ne permettrent pas de modifier la situation, s'ajoutent des facteurs psycho-sociaux qui agissent sur la situation; le désespoir et la passivité. Ces attitudes surgissent face à des situations considérées impossibles de modifier. Il faut travailler avec les personnes, les groupes et les communautés, afin qu'ils puissent se percevoir eux mêmes et leur milieu de façon différente, pour ainsi pouvoir modifier la situation. Il faut que les gens soient capables de reconnaitre et le développer leurs compétences et leurs ressources, tout en obtenant la force et la possibilité de les utiliser pour transformer leur milieu psychologique et social, en tant qu'acteurs sociaux de leur propre transformation (Maritza Montero, 1995; Jacinto, 1996; Ulla Klahn, 1988).

Importance des actions réalisées par les psychologues spécialisés dans l'orientation, avec une optique psycho-sociale et communitaire pour contribuer à la réflexion, le débat et la participation qui représentent un appui et rendent possible l'élargissement des alternatives et soient capables de générer des expectatives, tout en encourageant la construction de projets, et les stratégies qui sont leur conditions de possibilité.

L'orientation professionnelle peut contribuer à faire face aux besoins sociaux, pour construire une société dans laquelles les personnes puissent réaliser leurs aspirations.

BIBLIOGRAPHIE

1. **AISENSON, Diana**: *La Orientacion Vocacional como Dispositivo Articulador de Educacion, trabajo y Salud*, Revista de Psicologia, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicologia, U.B.A. Buenos Aires, Nro. 4, 1997 (en prensa).
2. **FERREIRA MARQUES, José**: *Enfoques de la Orientacion en el Contexto del Cambio Sociocultural*, Guidance and Socio-cultural Changes, AIOSP International Seminar, Bs.As., 1995.
3. **JAHODA, Marie**: *Empleo y Desempleo: Un Analisis Socio-Psicologico*, Ediciones Morata, S.A., Madrid, 1987.
4. **KANN, Ulla**: *La Vocacion y el Mercado de Trabajo. Orientacion Vocacional para Transformar o para Domesticar?* Revista èerspectiva, nro. 68, Vol. XVIII, nro. 4, 1988.
5. **KLIKSBERG, Bernardo** (compilador): *Pobreza, un Tema Impostergable. Nuevas Respuestas a Nivel Mundial*. Clad F.C.E., PNUD, México, 1993.
6. **KONTERLLNIK, Irene; JACINTO, Claudia** (compiladores): *Adolescencia, Pobreza, Education y Trabajo*. Losada-Unicef, Buenos Aires, 1996.
7. **MONTERO, Maritza**: *Perspectiva Comunitaria de la Orientacion Vocacional. Guidance and Socio-cultural Changes*. AIOSP International Seminar. Bs.As, 1995.
8. **SUPER, Donald**: *The Psychologie of Careers*, N.Y. Harper y Row, 1957.
9. **WATTS, A.**: *La orientacion Vocacional en la Escuela*, revista Perspectiva,nro. 68, Vol. XVIII, nro. 4, 1988.

VOCATIONAL GUIDANCE AND CHANGE OF CAREER. THE NEW DEMANDS

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET LE CHANGEMENT DE LA CARRIERE. LES NOUVELLES DEMANDES

ORIENTAREA PROFESIONALĂ ŞI SCHIMBAREA CARIEREI. NOI CERINŢE

Graciela CANESSA - ARGENTINA

The purpose of this paper is to assess certain distinctive characteristics observed in the behaviour of students about to finish high school, as well as the behaviour of those in the first year in university. This paper has been conducted by the Common Basic Cycle Department of Vocational Guidance at University of Buenos Aires, the most prestigious State University in Argentina which also carries the highest number of students.

The above mentioned characteristics, concerning the populations assessed during 1995 and 1996, prove clearly different to those observed in former years. On the one hand, the amount and the nature of vocational guidance demands from students has changed. On the other hand, there have been changes reported in relation to profession changes of students attending the Common Basic Cycle - CBC - (first year in university).

So as to provide the information in an orderly way, the different aspects are going to be analysed separately, and qualitative and statistical data will furtherly be provided:

- career changes by CBC students
- series of Meetings for information purposes related to graduate courses provided at the University of Buenos Aires
- information and vocational guidance inquiries

1. Career changes by CBC students

It is worth mentioning that students enter the University of Buenos Aires only after they have gone through CBC, a one year course during which the student may move from what he has originally chosen to another graduate course.

Career change has been the subject of several researches since 1988, though at that time no significant statistical or qualitative changes in subsequent population samples were shown. The most frequently chosen professions used to be among the so called "traditional studies" - law and medical school - and also "emerging studies" - graphic design, communications, computer sciences.

Changes started to slightly increase year by year, until in 1994, 4500 changes were reported out of a 75,536 student population who had entered university.

It was in 1995 when an abrupt quantitative significant change took place. 10,081 profession changes were reported, while there were 82,357 registered students. After a year, the percentage of students increased by 9%, while profession changes increased by **over 100%**. The trend continued in 1996. The number of CBC students increased exactly like the previous year (by around 8%) but profession changes reached almost 14,000.

According to the nature of changes there is a trend which favours certain traditional and emerging professions. There is an increasing trend towards social and human sciences studies and towards some short-term technical studies - emerging professions. Quite on the contrary, there is a negative migration trend to exact and natural sciences as well as to engineering studies, and to a lesser extent this trend was also observed in economic and computer sciences.

2. Series of Meetings for information purposes dealing with graduate courses at the University of Buenos Aires

Since 1987, the CBC Department of Vocational Guidance (DOV) organises a Series of Meetings for information purposes twice a year, during which students are provided with information on graduate courses at the University of Buenos Aires - where they may choose from among over 90 graduate courses. This Series of Meetings is aimed at high school students who wish to enter university and at CBC students as well.

The number of attendants has been gradually increasing, from 3,800, at the first Meeting Series, to 11,000 in the two Meeting Series held in 1994. **In 1995 these figures increased abruptly.** The total amount of students leaped to **17,000, 54% more** than the year before. And in 1996 there were over 19,000 students.

3. Information and vocational guidance inquiries

Students, either from high school or university, as well as people in general, resort to the CBC Department of Vocational Guidance throughout the year to request counselling.

Since it was first opened, the number of inquiries has been increasing. Thus, throughout 1994, 1934 students have been assisted in individual and collective vocational guidance processes, for each of these processes it was necessary to have an average of 6 interviews. Inquiries solely connected with the demand of information amounted to 6,463.

In 1995 again, there was a significant increase. 2,909 people were assisted in guidance processes and 7,881 turned to the department requiring information.

It can be observed that the increase in guidance counselling interviews exceeded that of information requirements: guidance counselling interviews increased by **over 50%**, in relation to 1994 and information inquiries by **under 22%**.

In 1996, the increase in demand continued the trend of 1995.

Information requirements for studies not available at the University of Buenos Aires was another of the issues subjected to analysis. Even though this kind of inquiries are by no means a new issue, as **from 1995 they became more frequent and significant.**

The studies mostly inquired about, in each field of knowledge were:

- **exact and natural sciences:** astronomy, genetics, environmentalism, marine biology.
- **technology:** computer and sound engineering
- **design:** interior decoration
- **arts:** music, fine arts, drama, scenery.
- **languages:** simultaneous translation
- **communications:** journalism, advertising
- **management and services:** hotel management and catering, tourism, international affairs, foreign trade, human resources, public relations, farm management, customs agent.

Even though the previous list is by no means complete, it is worth mentioning that some of the studies about which we are inquired are in fact part of wider scaled studies which may be studied in UBA. Thus, genetics, for instance, environmentalism and marine biology are areas of specialisation required to obtain a PHD in biological sciences. The same happens with journalism and advertising, they are studies required for the PHD in social communication sciences.

Thus, environmentalism or human resources training are both complex subjects addressed in different UBA graduate and post-graduate studies.

It can therefore be concluded that students require counselling partly due to unawareness concerning the studies programmes of those studies they are interested in. But their claims also show the relevance the current market grants to some professions which are not available at UBA (they are available at other higher studies institutions in Argentina).

As obvious as it may be, the question of **job opportunities** is still relevant. In the last few years students have shown their interest in this issue and they have inquired about studies offering **better** job opportunities.

In 1995 their claims changed: they became interested in knowing which profession may provide **any** job opportunity **at all**. And in 1996, the problem apparently **disappeared:** most students did not even mention this issue.

It is worth mentioning that the increasing unemployment rate and the consolidation of structural unemployment are factors which negatively affect the chances of young people when it comes to getting in contact with a reality which poses a threat to their occupational future.

Finally, there have been chances related to **the people** who actually request vocational guidance.

As from 1995, an increasing number of adults have started to resort to DOV, compared to former populations. Grown ups between 25 and 45 years of age have become interested in entering or continuing their graduate studies in the University of Buenos Aires. Many of them are already graduated and they want to get into a second profession.

Young students with their grown up relatives also turned up and in many opportunities adults even resorted to the department themselves on behalf of young people who were interested. The attendance of families, which is something not usually seen in our environment, shows the strong commitment of the entire family when it comes to choosing the studies their children will enter.

To summarise it may be said that the number of students who turn to the Series of Meetings has been increasing; moreover, there are more students who change professions; there is an increasing demand for vocational guidance and more inquiries about studies not available in UBA; there have been changes related to job opportunities counselling requirements and more inquiries by adults; it has also been observed that entire families are committed to the vocational decision of their children.

Each of the previously analysed aspects are interrelated and they are rooted in social, economic and employment changes produced in Argentina where people are facing an unemployment crisis just as in the rest of the world. The effects of this crisis have been more clearly seen in our country since the beginning of 1995.

Thus, the new behaviours described may be an indication of a strong concern for the future. But at the same time they are showing that people have realised that they get more job opportunities through a better education.

LES VALEURS DE NOS JEUNES POST MODERNES D'APRES NOTRE EXPERIENCE COMME ORIENTATEURS VOCATIONNELS

THE VALUES OF POST-MODERN YOUNGSTERS IN THE LIGHT OF OUR EXPERTISE AS VOCATIONAL GUIDANCE

VALORILE TINERILOR POST-MODERNI POTRIVIT EXPERIENȚEI NOASTRE DE CONSILIERI ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ

Clara J.C. de BARBERO SARZABAL, Vilma CRIDA de RABUFETTI,
Dora VILLAFAÑE de GIL - ARGENTINA

La présente communication a pour objectif de remarquer une série de faits et de circonstances touchant les ciments de notre société et qui ont frappé l'homme de notre temps et ses moeurs.

Au cours des dernières décénies, divers phénomènes ont donné naissance à un nouvel homme plongé dans un conformisme, présentant une crise de valeurs, un manque d'idéaux et d'engagement.

Comment peut-on comprendre le sens réel des changements?

Pour aborder ces processus, nous prenons comme point de départ, la rupture, la transition ou l'opposition de deux systèmes d'idèes: modernitè versus post modernitè.

Ces deux ont frappé à leur tour les sciences, les formes esthétiques, l'axiologie, l'économie, la politique, l'éducation et la vie même.

Notre objectif est donc que ce chemin - soit de prolongement, soit de coupure - nous permette de comprendre et d' aider à comprendre la crise de la jeunesse actuelle et le rôle qu'elle a à jouer (ou que l'on lui fait jouer) dans les actuelles ciconstances socio-historiques.

Nous allons tout d'abord résumer le processus historique qui, partant des générations antérieures, exerce son influence sur la façon d'être et d'exister des jeunes vus -individuellement ou par groupe - dans nos institutions et cabinets dans notre tâche d'orientateurs.

I. Introduction

Historique de la modernité

Trois étapes de la modernité sont à distinguer:

*Première étape: Révolution copernicienne, on passe d'une société théocentrique à une société anthropocentrique, caractérisée par la croyance dans la capacité de l'homme, et par la primauté de la raison et de l'expérience.

*Deuxième étape: Triomphe politique de la classe moyenne et de la Déclaration des Droits de l'homme (1789). L'explosion atomique à Hiroshima fit connaître le "péché" à la science (Oppenheimer).

Vers la moitié du XX siècle, le rigoureux entre dans un cône d' ombre.

La société cède la place à un nouveau type de valeurs visant:

- au dévelpppement de la personnalité dans sa réalisation immédiate,
- à la légitimation du plaisir,
- aux différences individuelles.

Une brèche s'ouvre entre la société stable et le social ephémère; c'est à dire, entre la vigueur des modes de vie et de pensée transmis de génération en génération et le changement dans les modèles, principes de comportements familiaux, sociaux et moraux.

*Troisième étape: (1945 à 1990). Le choc produit par des faits aussi concrets que la chute du mur de Berlin et par d'autres faits plus diffus, tels la crise des "états de bien-être" fait apparaitre le besoin d'un nouvel humanisme basé sur l' adhésion au bien commun et la présence d'une science, d'une technique et d'une économie au service de l'homme.

II. Naissance de la postmodernité

La post modernité présente les caractéristiques suivantes:

1. Démocratie mûre.
2. Économie de marché et de la concurrence.
3. Culture de l'excellence chez l'homme et au sein des institutions en tant que réaction de certains secteurs face à la décadence.

Pour Lyotard, la postmodernité commencerait à partir des années 50 et sa culture se corresponderait avec un type de société appelée 'postindustrielle ou cybernétique', caractérisée par le développement poussédes forces productives grace à l'automatisation qui produirait une richesse matérielle et des transformations dans les couches sociales; croissance de professionnels libéraux, de techniciens, d'employés et le surgissement des experts en services, soit: la tertiarisation des activités humaines.

*Une culture contradictoire:

La culture postmoderne, d'apres l'opinion de divers auteurs, est contradictoire car elle est personaliste. Elle est:

- indifférente et sélective
- insatisfaite et rassasiée
- écologique et consommatrice effrénée
- rénovatrice et rétro
- donnée à la culture à la carte et en même temps aux grands spectacles demandant de la créativité et de l'originalité individuelle.

Les paires d'antithèses qui suivent peuvent également être inclus comme caractéristiques contradictoires:

- universalisme versus régionalisme et nationalismes acharnés
- recherche de l' excellence versus apathie

- indifférence versus participation
- solidarité versus individualisme et "sauve-qui-peut".

* Trilogie postmoderne: frivolité, matérialisme, individualisme.

Selon la vision de l'homme d'aujourd'hui, il existe des éléments positifs et d'autres qui ne sont pas tellement.

La création des besoins superflus, la révérence du corps et un climat qui, à partir des média, recherche l'humoristique et la satirisation. C'est ici que, dans certains cas, les limites fermes du sérieux sont estompées, et la valeur excluante n'est que l'amusement.

L'hommme contemporain a recours au plus facile, à la banalité, à la superficialité, à l'exhibitionisme, au triomphalisme, à la vie vertigineuse et essaye de mener ce vide existentiel en s'égarant, mais à force de perdre soi-même.

Un autre trait de notre culture contemporaine est l'adéquation des institutions aux motivations et désirs démesurés des individus.

*Culture de l'information et de l'image

D'autre part, on assiste à une saturation d'images, un foisonnement d'information.

La culture de l'image l'a emporté sur la culture de la production.

Certains progrès technologiques - tels la popularisation de l'informatique ou de l'industrie de la vidéo - entrainent le renfermement des gens chez eux pour travailler ou comme loisir.

Synthèse: parallèle entre modernisme et postmodernism

Tableau comparatif

* Concepts de la Modernité	* Concepts de la Postmodernité
* Rationalité	* Irrationnalité
* Déterminisme	* Hasard
* Aspiration à la vérité absolue	* Approche de la vérité
* Progrès	* Alternative
* Recherche de'émancipation de l'humanité	* Différenciations (l'homme individuellement libre)
* Légalité (devoir être)	* Tout vaut
* Vise à l'avenir	* Présent immédiat (hédonisme)
* Affirmation du sujet	* Déconstruction du sujet
* Art (avant-garde)	* Art (mélange, bricolage)
* Culture: accès aux grands ouvrages: pholosophie, art: armonie, équilibre, grandes créations de l'homme	

III. La fin du millénaire et la génération "x"

À partir des années 90, le profil des jeunes qui rendaient un culte à l'argent et à la condition sociale s'estompe pour céder la place, sous l'influence de la

BEST COPY AVAILABLE

technification et de la récession qui font disparaître des opportunités d'emploi, à un nouveau phénomène: la dite "génération X".

Douglas Coupland, romancier canadien qui, à l'âge de 25 ans a baptisé ce phénmène, le décrit, parmi d'autres traits, comme une tendance à échapper des responsabilités de la vie adulte tout en évitant d'éventuels échecs.

Peut-on embrasser ici toute la jeunesse ? Certes non. Dans cet univers complexe des jeunesqu'est la fin de siècle, des pôles opposés coexistent, tels que nous le verrons à travers les résultats de l'enquête effectuée.

En tout état de cause, il y a des émergncences pouvant définir une génération, même quand tous ses membres n'adoptent pas le même style.

1) La famille postmoderne

Dans une certaine mesure, la "génération X" naît d'une famille sans parents.

Le travail du père et de la mère hors du foyer, les crèches, la double scolarité, les colonies de vacances, ont ôté la primauté aux figures parentales, en distribuant ses fonctions entre grands-parents, instituteurs et auxiliaires ménagers.

Sa majesté la T.V. a introduit à la maison des modèles, des conseillers et des messagers qui ont effacé les traditions, la stabilité et l'autorité.

Le divorce et la formation de nouveaux couples par les parents a contribué à la perte d'identité des enfants.

La famille ne sera plus une fin en elle-même, mais l'institution où les motivations subjectives l'emportent sur les obligations. La famille reconstituée visera au bonheur entendu comme "épanouissement personnel", le choix de la profession et les sentiments.

Nous croyons que la famille subsistera toujours sous de nouvelles formes, de nouvelles constructions et reconstructions.

2) La peur d'éduquer

La peur vis-à-vis des enfants, la peur d'éduquer, sont à la base, aussi bien au sein de la famille qu'à l'école, d'une mollesse et d'une permissivité qui ont fini par affaiblir les meilleures énergies, l'idéalisme et l'enthousiasme naturel des nouvelles générations.

3) Une jeunesse sans "divins trésors"

Pour appartenir à la génération postmoderne ou de consommation, il ne faut pas avoir un âge donné. Il suffit d'être toujours plongé dans le narcissisme primaire et dans l'indéfinition: sans Dieu et sans parents forts, sans modèles ni valeurs, sans projets ni principes morales fermes. Les jeunes de cette génération ont grandi ayant peu d'expectatives face à la vie, un faible apprentissage pour la vie en commun, d'où l'aspiration, dans les meilleurs des cas, à survivre - bienque, dans d'autres cas, ils tombent amoureux, malheureusement, de la mort.

4) Le grand énigme

BEST COPY AVAILABLE

Quelle est la cause qui fait agir ces jeunes? Quel est leur étendard?

Le secteur de la jeunesse qui, même malgré lui, représentm la "génération X", réclame son droit de refuser tout étiquettage, de ne pas attendre, de ne pas lutter, de ne pas demander, de ne pas acheter, de ne pas avoir et presque de ne pas être.

Il serait difficile de dresser son portrait-robot: le résultat serait un visage sans traits.

5) La peur d'aimer et de grandir

Son essence semble être l'apathie, la nonchalance, le conformisme, l'individualisme, l'incapacité pour établir des rapports profonds.

Ce sont des adolescents qui, dans certains cas, ont élargi indéfiniment leur moratoire psychosociale - et dont le moral subjetiviste leur permet de se passer de tout.

IV *Resultats de l'enquette*

Données du groupe enquêté

Aprés avoir décrit les caractéristiques du type humain surgi dans les années 90, nous allons les comparer avec celles présentées par un groupe composé de 120 étudiants de 17 à 26 ans, de classe moyenne, appartenant à des lycées de l'état, privés, régionaux et à des universités nationales et privés, dans le domaine de la capitale Fédérale et de la Capitale de la Province de Buenos Aires, la ville de La Plata.

L' instrument mis en œuvre est une enquête comportant des questions ouvertes et fermées.

45% appartiennent à l'enseignement privé, 55% à l' ensignement d'état.

Sur un total de 120 jeunes, 56% sont des hommes et 44% sont des femmes.

56% des étudiants appartiennent à la plage de 17-18 ans, 20% à la plage de 19 à 22 ans et 24% à celle de 23 à 26 ans.

Parmi eux, 37% étudient et travaillent, 63% ne se consacrent qu'à l'étude.

Ce que l'école leur a donné et non

A la question sur les modes de vie en commun, 83% habitaient avec leur famille, 2% n'ont pas répondu.

Les étudiants considérés mécontants avec ce que l'école leur avait donné, pensent que ce qui a manqué c'est:

- information sexuelle
- savoir parler et penser
- informatique
- langue
- préparation pour l'université
- culture générale
- débouché professionnelle

- réalité et pratique pour le travail
- orientation vocationnelle.

Quelles sont leurs satisfactions et leurs insatisfactions

Sur ces points les jeunes répondent que leurs satisfactions sont:

- être avec leur famille et voir bien leur famille
- jouir de l'amitiée
- pouvoir atteindre leurs objectifs
- être bien à l'université et réussir aux examens
- avoir un emploi et de l'argent pour faire des choses
- avoir bienêtre économique.

Au pôle le plus bas de l'éventail des réponses, on peut signaler les satisfactions constituées par la décharge érotique concernant les liaisons superficielles ayant à voir - paraît-il - avec l'empire du "feeling".

Au pôle le plus élevé, il y a quelqu'un qui affirme: "je suis satisfait par tout ce qui m'élève et m'exalte, ce qui éveille en moi une pensée ou un sentiment sublime; le fait de contempler un coucher de soleil, d'écouter "L'Empéreur" de Beethoven ou la musique d'Haendel me produisent un sentiment de joie".

D'un autre côté, à la question de leur insatisfactions, certaines enquêtés répondent qu'elles sont: la mensonge, l'injustice, la corruption, tout en associant leurs aspirations insatisfaites avec des antivaleurs.

En interpretant plus au pied de la lettre le sens de la question, il y en a qui répondent qu'une de leurs insatisfactions est: l'échec.

Quelles qualités souhaiteraient avoir?

Parmi les qualités qu'ils souhaiteraient avoir: 12% préferent l'intelligence, 5% souhaitent la beauté physique, 5% choisissent la patience, 4% voudraient la sociabilité, 4% désirent la bonté, 4% mentionnent l'autocontrôle,

et les pourcentages les plus faibles sont: le désir d'épanouissement, la confiance, la sécurité, la décision, l'adaptabilité aux changements, la sympathie, la capacité de jouer bien au foot ball.

40% ne savent pas. 9% ne répondent pas.

Quels biens sont appréciés prioritairement par les jeunes enquêtés?

Quant aux points BIENS, les jeunes ont été interrogés sur leurs valorisation, selon un ordre de priorité, de la liste suivante de biens: **Amitié - Amour - Amusement - Etude - Famille - Progrès matériel - Satisfaction sexuelle - Travail.**

Première place: 90% accordent la première place à la famille, 30%, à l'amour, 14%, à l'amitié, 12%, à l'étude, 12%, au progrès matériel, 9%, à la satisfaction sexuelle, 4%, à l'amusement.

A l'autre pôle, les biens présents plus fréquemment au bout de l'échelle sont:

8 et dernière place

27% accordent cette place à l'amusement
25% accordent cette place au progrès matériel
23% accordent cette place à la satisfaction sexuelle
7% accordent cette place à l'amitié.

Avec un degré un peu moins fort de refus, se trouvent à la

7e place et avant-dernière:

chez 35% des enquêtés, l'amusement
et aussi chez 35%, le progrès matériel.

Place pénultième et 6

33% des jeunes accordent cette place à la satisfaction sexuelle
6%, au travail
6%, à la famille
2%, à l'étude.

Points exclus de la liste

Les points que la plupart des jeunes ne cochent pas de fait de n'assigner aucune valeur selon l' ordre de leurs préférences, sont: 27%, l'amusement, 25%, le progrès matériel, 23%, la satisfaction sexuelle.

Présentant des pourcentages plus bas: 8% excluent l'amitié, 6% l'amour, 6% le travail, 2% la famille, 2% l'étude.

Quelques commentaires sur la valorisation des biens énumérées dans notre enquête

En connaissant ce groupe de 120 jeunes afin d' évaluer dans quelle mesure leurs réponses révèlent des traits de la jeunesse post moderne, nous sommes surpris positivement de voir que la première place parmi les biens valorisés par les enquêtés soit occupée, de façon majoritairement prioritaire, par la famille, avec 90%, ce malgré la campagne antifamille entreprise par les média.

Quant au chiffre de 30% privilégiant l'amour, il faudrait demander plus en détail pour savoir si ces jeunes postmodernes, influencés par la pansexualité, appellent amour les simples satisfactions physiques avec leur partenaire sexuel ou bien un véritable sentiment généreux, engagé et stable comprenant la communion physique et spirituelle libre et authentique.

Le fait que seul 9% des enquêtés accordent la première place à la satisfaction sexuelle ne sont pas conçus comme synonymes par nos enquêtés.

Figures significatives

Les parents et les grands-parents

Parmi les figures significatives d.aujourd'hui20% répondent n'en avoir aucune et 10% décident de nommer leur famille comme ensemble au lieu de nommer une personne individuellement.

10% affirment admirer leurs parents, 5% leur mère, 4% leur père, 4% leurs grands-parents,tout en les prenant pour modèles d'identification.

Comme nous pouvons voir, aussi bien la famille noyau que la famile étendue, offrent aux jeunes leur principal modèle d'identification - puisque l'ensemble de ceux qui nomment leur parents et leurs grands - parents représente 33%, soit la 3e . partie de la population enquêtée.

Les figures remarquables du présent

Parmi celles-ci se troucent des figures aussi opposées que Maradona, parce-qu'il est amusant, et la Mère Thérèse de Calcutta, par sa générosité et sa vocation de service, tous deux avec 6%.

Dans un ordre décroissant, ils mentionnent Menem, le président des Argentins, Mandela, le mouvement Greenpeace, substituant la figure individuelle par un groupe. Dans ce cas il y a aussi des groupes de rock, en particulier Guns and Roses et Mike Jagger.

Suivent Sai Baba, Favaloro - chirurgien argentin éminent , Sábato - écrivain argentin remarquable, Bill Gates - initiateur de Microsoft et l'un des plus riches hommes du monde, et dans le domaine sportif, Gabriela Sabatini. Il faut remarquer que, face à la question de la cause de leur choix, des réponses surgissent qui ont à voir avec des valeurs, mais d'autres qui ont peu à voir avec; ainsi, un des enquêtés choisit Menem parce-qu'il fait ce qu'il veut et Maradona parce qu'il dit ce qu'il veut, ce qui montre le désir typique de la postmodernité vis-à-vis de la liberté humaine comme valeur absolue et non relative comme elle l'est vraiment.

* *Les figures du passé*

Parmi les figures significatives du passé, 25% n'en nomment aucune, 8% nomment ses propres aïeuls, 5% Jésus-Christ, 4% Ganddhi, 3% Hitler - qui a une signification fortement négative pour avoir déclencher l'horreur de la guerre.

D'autres figures sont John Lenon, parce qu'il a voulu changer le monde et a laissé un message de paix, Einstein par son intelligence et le "Che" Guevara par son idéologie.

* *Projets et activités*

Les projets que présentent les jeunes visent notamment le court et le moyen terme.

Les seules projets à plus long terme sont ceux de former une famille et d'avoir des enfants, toujours présents dans les objectifs de la plupart d'entre eux. En fait, parmi les jeunes qui demandent une orientation vocationnelle, 95% mentionnent expressément ces projets comme une aspiration à faire concilier avec le reste de leurs plans de travail, de loisirs et sociaux.

Quant aux activités qu'ils se proposent de réaliser à un court terme, 28% ne répondent pas et parmi ceux qui l'ont fait, le groupe le plus nombreux envisage d'étudier, de se diplômer et de travailler.

Au moyen et long terme, ceux qui répondent disent qu'ils se proposent de se diplômer, de suivre des études post universitaires, de travailler, d'être indépendants économiquement, de former une famille et de voyager.

* Que pensent les jeunes de la postmodernité de leur génération?

Concernant le point: Génération propre, 76% répondent qu'elle a peur du futur, 71% qu'elle est consommatrice3, 57% qu'elle est compétitive, 54% qu'elle est individualiste, 44% qu'elle est révoltée, 39% qu'elle est hédoniste, 36% qu'elle n'est pas intéressée par changer le monde, 31% considèrent qu'elle a un futur, 27% qu'elle n'a pas de futur, 12% qu'elle est solidaire, 11% qu'elle est tout-puissante et 4%, revendicative.

* Quelles sont leurs inquiétudes?

La première place est occupée par le SIDA, la deuxième place, la drogue, la troisième place la violence et la quatrième place le chômage.

Suivent la pollution, l'injustice sociale, la crainte face au chômage, la déprotection des jeunes par les adultes et en dernière place le terrorisme.

Ils ajoutent aux points mentionnés sur la liste, la prostitution infantile et les enfants de la rue.

En fonction de la place prioritaire accordée au SIDA et à la drogue et la mention, dans un petit nombre de cas, du cancer, on peut affirmer que quelques-uns de nos jeunessont inquiétés par la menace que ces maladies représentent pour leur santé et leur vie.

Le fléau du chômage est derrière celui de la violence.

La pollution de l'environnement est une cause inquiétante, ce qui démontre que nos jeunes ont surmonté l'indifférence face aux maux de notre société et qu'ils sont conscients d'appartenir à une époque difficile qui présente même des aspects apocaliptiques.

* Comment amélioraient-ils le monde?

Quant à la question: Que feriez-vous pour améliorer le monde où vous habitez? la plupart ont répondu qu'ils faut intensifier l'éducation et former une conscience d'unité pour effacer les comportements individualistes, éliminer les armes nucléaires, la pollution, conserver l'environnement, diminuer le chômage, combattre la corruption.

Quelques-uns estiment que les changements doivent être de l'intérieur vers l'extérieur: enseigner à penser, créer une conscience d'égalité, encourager la sagesse, permettre plus d'esprit et moins de matérialisme, améliorer individuellement des personnes, trouver une solution pour le SIDA, la faim, la guerre et les maladies, une plus grande compréhension et plus de solidarité, du respect envers l'autre, changer les dirigeants des puissances, donner des chances aux jeunes.

Une réponse à remarquer est celle d'un jeune pour lequel "pour améliorer le monde il faudrait un miracle".

V. Synthese et propositions

Les jeunes enquêtées et ceux que nous orientons dans nos cabinets et institutions, sont le résultat de l'époque où ils ont dû vivre et qui vient d'être décrite ci-dessus.

Parmi eux, il y a des jeunes prometteurs qui ressemblent ceux de tout temps, étant donné leur capacité de tomber amoureux, de rêver, leur vocation au travail et à l'étude.

Ils apprécient la famille, l'amour, l'amitié, c'est à dire que l'importance du rapport affectif et le désir d'avoir un avenir est quelque chose de clair pour eux.

• A la recherche de l'équilibre

Est-ce que nous pouvons changer cet homme vulnérable pour le faire échapper de ce marasme sous l'mprise du "light"?

La réponse est **oui**, si nous hiérarchisons les valeurs tout en luttant contre l'incertitude, si nous respectons cet homme réel sans trop lui permettre, si nous faisons de la dignité de la personne une valeur unique, si nous sommes à côté des jeunes sans pour autant les repérer, tout en préservant leur liberté et en même temps en créant et en maintenant des principes cohérents avec la vie et la vie en commun.

Ceci veut dire que nous devons favoriser la constitution d'une société solidaire et organisée sur la base d'un exercice responsable à la liberté.

Pour que nos jeunes réussissent à cultiver l'amitié véritable, à vivre l'amour engagé et créatif, à former une famille, à se projeter à long terme, il faut surmonter la culture de l'"adolescentisme", que les adultes prennent des responsabilitées et de la disposition pour orienter.

C'est donc pour cela que nous invitons parents et enfants, enseignants, orientateurs et dirigeants de tous les domaines à entreprendre avec courage le défi de s'autoformer et en même temps de former les nouvelles générations en conservant les principes, valeurs et sentiments qui ont toujours été et continueront à être essentiels pour l'humanité.

INTERVENTION STRATEGIES. YOUTH UNEMPLOYMENT - "COMPENSATORY PROGRAMS".

STRATEGIES ORIENTATIVES POUR LES JEUNES EN CHOMAGE
DES PROGRAMMES COMPENSATOIRES
STRATEGII ORIENTATIVE PRIVIND ŞOMAJUL ÎN RÂNDUL TINERILOR
PROGRAME COMPENSATORII

Lic: Mirta Graciela GAVILAN - ARGENTINA

Abstract:

This project belongs to the frame of the so called "compensatory programs " which are carried out in other world contexts with similar characteristics

This project will have different methodologies of work : a) group work mostly, as workshops and operative groups.

B) Individual: This space wil be open when some of the participants ,beacause of the problematic,requires private counselling

The fundamental objetive of the project is to contribute to the integral solution of the youth unemployment problem through strategies of compensatory programs of high impact and relevance

The project is interdisciplinary in its objetives,conception,development and forms of intervention: Sociology, Psychology,Economy, Education,etc are main disciplines that take part in the project. The object of the knowledgde and of the strategic action is approached from a multidisciplinary field that not only implies interrelation, articulation and overlaping, but also developments of social, socio-politic, psychosocial and economic theories where new transdiciplinary spaces arise

Objetives:

- Elaborate and implement intervention strategies to address aspects derivatives from the basic problems of youth unemployment.
- Build especific strategies aimed to face the particularities of each youth sector in relation to the social context and labor connexion
- Elaborate action plans as a set of orientated activities with participation of the youth sectors themselves
- Make that the strategies become articulating instruments of all the services rendered by the different institutions in those communities
- Establish a working modality taking into account group and individual instances.

- Build , based in these experiences a model of operative intervention to face this problematic,that could also be transfered to other interventions in other contexts (adapting them to the own characteristics of each place)

These strategies are supported by the conception called" Compensatory Programs" that intervenes in the different aspects of the lives of the youngsters and adolescents in their complementary interrelation ,without limiting only to the activities of laboral and professional training. It means,they are centered in integral interventions, where each part contributes to the whole,not neglecting complementary aspects of great incidence on the final result that have been overlooked in more unilateral approaches

Analysis of the trasfer to be performed :Building based in these experiences , models of operative intervention. That can be transfered to other interventions in other contexts adapting them always to the characteristics of each place-

Processing all the experiences in lists ,matrices and data base,rules and guidelines for intervention to be used in the innumerous projects,programs and actions that institutions will have to use to face the problem of unemployment and youth unemploymente in particular,in an integral manner.

Direct and Indirect Impact

a.a.l Identification of adressee: 16 to 25 year old adolescents and youngsters,unemployed,looking for a job,with temporary and unsatisfactory job , from social high risk areas,from the :

"La Matanza" Settlement- Neigborhood.

"Los Hornos"

Characterization of the socioeconomical and cultural situation of direct adressee:

It deals with youngsters of areas in high psychosocial risk that addition to the problematic mentioned in the adressee identification,have the impossibility of having a family to support them economically or/and emotionally and many times ignore their own possibilities and the programs or actions of governamental and non governamental agencies,that can be achieved organically.

This originates empty periods and depressions leading to personal and / or social crisis irreversible in many cases. As it is shown,the socio economic and cultural is absolutely intertwined in this particular situation.

Characterization of the socioeconomical situation of indirect addressee.

Because of the age bracket of this population and the socioeconomic enviroment to which they belong,there are three generations taking part in any conflict situation; the primary familiar nucleus,the youth own family, and many times his descendants and his adolescent couple.

This means that the direct achievements will spread to all the integrants of the indirect action ,and wil spread to other sectors of the community more directly envolved.

Identification of the problems or needs to be solved:

By youth unemployment, is understood the impossibility to have access to the labor market by a population group called youngsters, who are coincident with the age legally allowed for this access that is imposible to be carried out.It differs with the country. Because there is no coincidence in the age for completing the basic schooling,but in general is the 16 to 20 year age group, also called searching of first job.

This poblem exists worldwide,it is estructural and in every place depends on the multiplicity of factors,some are common,others different according to the context.

The new production order,the different responses to this change, the precariousness of the job, labour flexibility, consumists values, labor discontinuity, the impossibility to make a professional career in the same Institution and/or company, give as a counterpart, an undervaluation of labor,leaving aside its creative and ethical value; it is felt (lived) as a necessary essential evil , as an end.

The factors taking part in unemployment are not linear,but act in different ways and with different responses according to policies,socioecnonomic situations and cultural values.

Personal and social crises derivative from unemployment temporary jobs, the fear of losing the job,the work performed individually without group integration,labor reconversion , etc. with all the socio- cultural implicancies brought about,including mental sanity of the present and future population, give a picture of peremtory needs,hasty and urgent,that have to be faced. These problems and needs are stressed in social levels especially deprived,wit marginality, poverty,etc. like the ones we are going to assess the effect of strategiec intervention

Relevance and Justification of the Proyect:

The problem of unemployment in Argentina is absolutely relevant- especially youth unemployment. The project,by intervening possitively on that problematic,acquieres essential relevance and justification.

Youth unemployment is not the lack of a job ,but also the trigger of a set of related problems that create a high risk social situation.Thus,intervention strategies that tend not only to give or get employment but also to assist the sharp propagations that this situation generates on the lives of the youngsters and the whole of the community,give great importance and justifies a project.

In this project,activities of proven relevance in different similar contexts,wil be carried out.

From these programmed activities(with participation of the addressees in their roles of subjects and actors) will emerge different groupings and organizative forms that will take over the problems,with support and direction-Moreover,its possible to forecast repercussions and propagations to counterbalance the previous situation. Only a huge problematic and a project according to this challenge,justifies and credits a relevant undertaking. The listing of the strategies to be set out by this project accounts for that pretension.

Moreover,the project will test some hypothesis that need empiric corroboration. In such a manner,contributions will support the theory ,it means,creation and growth in knowledge.

The construction of models will allow not only the tehorical development but also the possibility of aplications in bigger social contexts. At the same time,this situation will allow to improve , assess and increase the impacts of the strategies on the social,cultural and labor problems.

Impact on the Situation of Reference in case of achievinng the proposed goals

Association with the socio- productive enviroment.

Project self supporting capacity after financing.

As far as the project produces the expected results and generates an articulation of different public and private institutions,it is possible to deduce that the institutional and parainstitutional may find a source of financing and/ or a net for search of external financing, at the same time spreading the qualities of its product. If valuable communitary solutions are given and there is an active institutional net, we can think of financing sources according to the needs of the project.

Capacity of reproduction in other spaces.

The argumentes given in 24 support this pretention

Given the extension of the problem and the easiness and operativity of the project,enormous reproductive capacity is foreseeable.

Impact on the Enviroment.

In a wide conception of the enviroment,including highly conflictive social situations based on these problems caused by unemployment the achievements of certain programmed strategies that can change them will influence that enviroment-

An enviroment of low social conflict or controlled conflict,self organized and creative,would reveal the capacity of impact of projects . This is,to our judgement, the goal of our proyect.

Other participating institutions:

Municipalities, vicinity boards, community organizations that supply complementary services developmental societies, trade unions, parishes, governmental ans non- governmental agencies.

Formal and non formal transfer of knowledge:

The present project ,being carried out by two universities and departaments involved in teaching and extenstion ,has numerous transfers of knowledge.

Teaching level: Grade students of Psychology through the department of Preventive Psychology and Vocational-Occupational Guidance (U. N. L. P) and (U. N. L. M).

Students of the career of Communication Sciences.Department of " Mehodology and Techniques for Social Investigation" .(U.B.A)

Post Grade level: students of the Department of Sociological Theory II, Master Social Sciences. National University of La Matanza.

Courses of post grade on orientation and the world of labor (U.N.L.P).

Training : Strategy nş 3 of the project. Forming of regional operators on the first level of vocational occupational information.

Extension courses,national and international seminars, congresses, workshops, etc : The people reponsible for this program have attended numerous national and international events related to these matters as indicated in their resumes.

Background of the team involved in activities of extension:

Both participating departments are carrying out the research program "Evaluation of Preventive Programs on Health and Education in the Province of Buenos Aires" approved by The Science Technic Seretary.

Extension: The U.N.L. P. team belongs to the Area of Extensioorr of the School of Humanities and Sciences of Education of U.N. L. P and developed numerous programs on Educational and Labor Extension in the following Municipalities: Cañuelas, Rauch, Chascomus, Madariaga, Coronel Suarez, Fcio Varela, Avellaneda,

Methodology

In is a set of procedures that take into account two work modalities:

A) Group work (The principal)

B) Individual (Complementary)

These modalities are developed in four fundamental strategies

Strategy I:

Groups of youngsters will be formed with coordination of psychologists , sociologists and members of social disciplines, with experience in educational and labor conduction; they will work on the different socioeducational and labor realities, on labor as a cultural and social value, and on the different compensatory alternatives facing the search or /and the waiting for a job.

Objetive a): To generate and space for reflection on current matters and problematics that youngsters have in relation with the world of study, labor, free time

Actions: Group activities in a participative playing frame to promote the expression of fantasies, wishes,fears, related to:

- personal expectations
- social insertion and participation
- job search.
- new occupational profiles
- labor in the world context, Mercosur and local enviroment

Objetive b) : Elaboration of community projects from proposals of the youngsters,according to the problematics presented.

Actions:

- work assigments in small groups according to the topics
- elaboration and presentation of projects
- analysis and discussion of possible and ideal aspects.
- actions for concretion
- needs of articulation with municipal schools,labor delegations, local companies, non-governmental organisms

Possible forms of organization:

Objetive c): Elaboration of non conventional alternatives.

- artistic activities, sports, social solidarity

Strategy 2: personalized of complementary character in charge of psichologists and/or social workers, where some problematics and/or restlesness exceeding the group field could be channeled.

Strategy 3: Forming and articulating of human resources like regional operators at the first level of vocational occupational information

The program consists in recruiting human resourse with formation in psychology, sociology, and social work, pedagogy, anthropology, etc. who are already working in deprived areas with contracts from the municipalities or the general directions of schools.

They will work on employment- uneyployment, the words of labor, and professional formation, tending to the elaboration of integrated projects on economical and educational development, starting from the needs in the areas,the labor resources and the possibilities of professional formation that educational institutions are able to desing and offer. All of these activities will be articulated with the youngsters expectations related to personal projects,labor requirementes in the area and the possibilities of the educational institutions and our complementary programs.

Strategy 4:

Organization of a permanent intercommunity net on the theme "Education-Labor- Compensatory Programs"

*Defining permanent system of communication and contention.

* Give updated information on the permanent changes related to study, work, professional fields, articulation of new demands,knowledge of national international programs related to youth unemployment called "compensatory"

* This net would articulate with governmental and non governmental institutions (Ministry of Labor, Education, Economy, Associations of Professionals, Trade Unions,companies,fundations that work on the topics of education and work.

*CONICET

* PIETTE Program (program on economic investigations on technology,labor and employment.

* CENEP (Centers of population studies

* UBACIT

*Science and Technic (UNLP)

*OIT(Labor international organization)

5 Plan of activities and investment:

First Stage:

A) Diagnosis of the situation in the programmed areas

B) Starting of strategies I y II: forming of workshops with adolescents and youngsters and assistance to individual problematics

Duration: 2 months

Second stage:

A) Elaboration of data from first stage

B) Continuation of Strategies I y II

C) Starting of Strategy 3

D) Evaluation

Duration: 4 months

Third Stage:

A) Development of Strategies I y II

B) Continuation of strategy 3

C) Starting of strategy 4

D) Evaluation- Modifications

GUIDE OF WORKS AND EXPERIENCES TO CARRY OUT WITH THE VIDEO USED AS INITIAL STIMULUS

GUIDE SUR LES TRAVAUX ET LES EXPERIENCES CONCERNANT L'UTILISATION DE CASSETTES-VIDEO EN TANT QUE STIMULUS INITIAL

GHID PRIVIND EXPERIENȚA DE LUCRU UTILIZÂND CASETELE VIDEO CA STIMUL INIȚIAL

Silvia GELVAN DE VEINSTEN - ARGENTINA

A) With the video as global proposal

1) Analysis of the images-force

Question: Which is/are the image/s that you remember more? Why?

Consultants, all around, bring the images they hold in mind and these images are analysed making relations between how they are presented and their particular and preferential styles of perceiving these images of by the meanings evoked to them.

Examples obtained with the pupils of the professorship of Vocational Occupational Counselling and Techniques of psychopedagogical diagnosis (Universidad Nacional del Comahue - CURZA).

Pupill: I

I feil impressed by the color of the dancers' clothes.

Pupil II:

I was impacted by the group of people in the platform in the air. I liked it (she smiles).

Pupil III:

The contrast between the images in white and black and the images in color called my attention.

Pupil IV:

(She makes a face of corporal compression). I felt the chain man in my body.

Pupil V:

I remember the relation between the mother and her son, their intimacy.

Pupil VI:

I was touched by the pain of the man, that pain of loss...

Pupil VII:

I have the image of the chain man seting himself free... His possibility of freedom.

I take these seven testimonies as illustration of what it was done in the workshop. In each one of them, we could look for a conflict, but that is not our target. Besides, many conflicts are solved with the integration of a DOING that facilitates its elaboration.

What could then discover each young people in the images-force?

Pupil I:

Her impact to the color responds to a strong aesthetic interest that she could not harmonize yet in painting studies. That has always been her "relegated" desire. Her sensitiveness to the color also expresses her "impresionist" emotivity and corresponds to her way of learning with visual images which she remember with tints of significance.

Pupil II:

This young lady relates her predilection for "dreaming". She refers it to the fact of reading poetry, writing poetry and imagining a lot. After the workshop she decides to start literary studies in order to write better.

Pupil III:

Epistemology is the major interest for this young lady. To discuss polarized arguments, to oppose theories, as well as to play with the thoughts versus the affection, characterized her.

Pupil IV:

For this young lady, with a strong impression and kinethic perception, the chain man means corporal effort. She does not tolerate, as she says, to be closed up into an office. All administrative task she had to do was arduous for her. Without being a phobic, she recognises that her major performance is in tasks which allow her corporal movements and freedom to choose action procedures.

Pupil V:

She looks forward to her graduation to work with handicaped children. She prefers taks where she can help by instrumenting both tenderness and human contact.

Pupil VI:

In this young lady appears first the importance that she gives to her pain-mitigation profession. She also alludes to the fact that perhaps she would have studied Psychology but in her region is given only Psychopedagogy. This, in a certain sense, was a loss of her illusion which she connects with the man that cries when the statue of his idol or his ideology falls.

Pupil VII:

The same allusion to the image of the man with chains differs from the Pupil IV. In this one it is called "the chain man", in the Pupil VI it is called that one who liberates himself. Two different expressions for two different impressions in the same situation: in one of them means the opression and in the other one the liberation. This pupil that points out the freedom, usually fights to be "free", to express herself, to ask and to study with a critical point of view.

With this task, the consultants perceive their differences: both perceptuals and of criteria. This can after be extended to areas of interest, styles of tasks or of attitudes in front of tasks, or also in other circumstances, if necessary, to stablish the conflicts that should elaborate to perform a more autonomous choice.

2) Analysis of the video understood as an universal proposal, in order to give to it regional characteristics.

This workshop has as its objective to rebuild the video changing the images for those that are in accordance with all regions and in their ways of life.

Thus start the search of their individuals and characters, ways and fashions of their daily life that can be incorporated, from a critical point of view, to "rebuild their scenes, protagonists and socio-cultural stages" into the critical analysis acording to all the counseling process.

3) Workshop-laboratory according to subjects or modules chosen and programmed by the group:

Those called to accomplish models of our current society. Differences with those that out parents and grandparents had.

Guide of tasks to carry out according to the chapters presented by the video.

1. The family "calls" and the importance of being named. The family.

2. Society. The other "calls".

3. The world in which one lives. Scenes and stages. Examples.

a) To analyze what it is offered like: Models, Values, Belleves, Acts of learning, Works, Successes etc.

- in the different scopes: Political, Economical, Educational, Artistic and artisanal
- of the Health
- of the Sciences and the Techniques: Cosmovisional, Labor
- and of the Communication Media.

b) In each area, to check the occupational possibilities and the interconnection of skills.

c) To carry out different grouping works and dramatics playings. Ej.. occupational newstands. Occupations city. Construction of utopias etc.

d) Analysis of the information available regarding the occupational fields in:

Newspapers: all kind of news and classified advertising.

Magaziness and TV: occupational images that they bring and to organize them according to their areas, preferences, time of training, intercourse etc.

Publicity: Valued images that can fall into the elections.

Guides of Study.

Educative offers.

To organize this information in accordance with their different perspectives or a list of what they want TO BE, TO DO, TO HAVE, NOT TO BE, NOT TO DO.

NOT TO HAVE.

e) To correlate the desires with the situational possibilities (economical investment, distance and eradication, effort etc.). To research in front of each obstacle how it have to be solved and the existence of other possibilities. Ej.: scholarship, transitional careers etc.

f) To prepare questionnaires to be done in visit to work or study places and to make comparative schedules, statistics, journalistic notes.

g) To make an identikit or a collage with all the material researched, separating it in areas or scopes.

h) To compare it with other personal "collages and identikits". To prepare matrixes of correlation.

4 Vocational-occupational projects.

a) Future Vision Technique and its combinations with Past Vision and Present Vision: a) personals; b) of the context (Veinsten).

b) Alternative Future Vision. Analysis of different possibilities.

c) Construction of my labor identity. Relation with the project.

5. Strategies to fulfil the project.

a) Paths to future.

Stations of obstacles and risks (graphics and dramatic playing).

b) The map of the destinies (graphics and dramatic playing).

c) The begining of the trip. The good-bye to the past. Test of the "pastmeter" (The Orientator, magazine No. 3).

Purpose of the Vocational-Occupational Counselling

- **The consultant knows how to learn and he learns to now, positioning himself in different directions and positions. He builds up all the material with which he works, according to the proposed subjects, as much as he is looking for this permanent participation in the construction of his vocational-occupational project.**
- **He investigates and discusses his production, including his way of perceibing in order to flexibilize his attitudes.**
- **He assumes conflicts translating them to problems and plans alternative solutions.**
- **He understands his possibilities and limitations to change himself and the historical socio-cultural context in where he lives.**
- **He places himself in different spaces and behaviours and also in different historic periods to place himself in the future.**
- **He undertakes the analysis of the obstacles and risks like an strategy that corresponds to all vital enterprise.**

A NEW OPPORTUNITY

UNE NOUVELLE CHANCE
O NOUĂ ŞANSĂ

The Opportunity is usually represented like a naked woman, with the body oiled, who goes runing and only can be taken by her unique large lock of hair in front of her bald head.

If thus we belleve it, the Opportunity would be something that happens independently of ourselves and therefore, in our counselling, it should be given the training to capture her.

At present, we have reach to the conclusion that the opportunity also is competence of our intuition and though, being it able to create in the moments and spaces favorables for our goals to be accomplished.

In our workshops called "To Build the Opportunity" we have been able to analyze which are the personal attitudes which avoid the building of the opportunities and which are those that favor and promote them.

The objective of our workshop is to reinforce the positive attitudes.

I call ECLIPSE the group of negative attitudes, because they are placed between the favorable conditions of the environment and the positive actions of the individuals.

The negative attitudes are: [in Spanish language they are called "E attitudes" because of their three E: Envidia (envy), Enojo (anger) and Empecinamiento (stubbornness)].

The ENVY, The ANGER, The STUBBORNNESS

The ENVY is the attitude that takes one to destroy the pleasure that the other people feel, or are able to feel because this pleasure can't be one's own. It does not mind whatever the object is; the objective is to destroy the happiness that it causes. The envy does not allow the good partnerships in the couple as well as in the business.

The ANGER in the resentment feeling against somebody or something that makes a person takes revenge on. When this object comes to a first place, other ways can't be perceived than those that carry to the desired destruction.

The STUBBORNNESS is the obstinate attitude to hold an idea or a position. It does not allow the changes and lock the act of learning.

These three attitudes can be combined or alternated. They eclipse the possibility to build or to take profit of the opportunities.

I call the HOPE to this group of the three positive attitudes because it allows a positive and open vision towards the world.

These attitudes are: [In Spanish language they are: Ecologicas (ecological), Ecuanimes (equable) and Economicas (economical)].

ECOLOGICAL, EQUABLE, ECONOMICAL

The ecological attitudes allow to understand the relations between the living systems and their "habitat"; between the individuals and their mutual needs, improving their coexistence.

The equable attitudes stabilize the emotion and the judgement in order to articulate the thinking, the feeling and the doing.

The economical attitudes facilitate a prudent administration of the material and non material goods.

Each one of the negative and positive attitudes have correlations of opposition, of transformation and of transference between them.

In our workshops we work with the change from the force of the negative attitudes towards the positive ones, opening the ways for an Opportunity that stops the dialogue with those who call her or create her with the HOPE.

Nowadays, the unemployment presents the double threat of the poverty and the desoccupation. The poverty in relation to the worthy surviving and the desoccupation with the void of the personal involvement in the DOING.

The increasing violency in the family, school and labor areas are the result of the hopelessness and desillusion in front of an uncertain future.

Those who have the power to stabilize this social unbalance, have the opportunity to build new possibilities of peace of chaos, of growth crisis or catastrophe. The counsellors have then the challenge of taking part in one or in the other option.

APPENDIX:

In this year we have presented a project of reorientation for retired teachers, preparing three optional ways.

a) Tutelage of children with school problems.

b) Communitary tutelage.

c) Therapeutic attendance.

REGARDS DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE SUR LA FORMATION DES PROFESSEURS (LE RETOUR AUX TRADITIONS EPISTEMOLOGIQUES "GALILEENNE" ET "ARISTOTELICIENNE")

VOCATIONAL GUIDANCE VIEWPOINTS ON PRE-SERVICE TEACHER TRAINING (COMING BACK TO "GALILEAN" AND "ARISTOTELIAN" EPISTEMOLOGY)

FORMAREA PROFESORILOR DIN PERSPECTIVA ORIENTĂRII VOCATIONALE (ÎNTOARCEREA LA TRADIȚIILE EPISTEMOLOGICE "GALILEENE" ŞI "ARISTOTELICE")

Sara A. JAFELLA - ARGENTINA

I. *Presentation de la problematique*

À la fin du XXe. siècle, les différentes théories épistemologiques montrent le développement sociopolitique, culturel et économique des peuples au cours de l'histoire. Ces corps épistemologiques sont présents dans toutes les civilisations qui sont arrivées aux témoignages écrits. Mais *le développement scientifique le plus significatif est installé dans la culture philosophique occidentale, depuis l'Hellénisme jusqu'à nos jours*. Le but de ce travail est de récupérer deux traditions épistemologiques qui ont lieu dans l'histoire de la pensée occidentale. Elles sont l'héritage d'une part de la connaissance pratique ou *praxis* aristotélicienne, et d'autre part de la tradition scientifique galiléenne. Toutes les deux seront présentées dans la problématique des vocations professionnelles des jeunes.

Du point de vue de l'histoire des sciences et de l'epistémologie, on peut signaler ce double chemin scientifique qu'a consolidé la pensée occidentale: *la tradition scientifique galiléenne* qui s'installe dans le domaine des sciences physiques, naturalles et mathématiques, et *la tradition de la connaissance pratique aristotélicienne* - appelée *praxis*, qui se rapporte aux actions vertueuses et morales des hommes, au niveau individuel et social, en tant que citoyens d'une communauté politique et culturelle[1].

Le but de cette Communication est la restauration du sens des programmes d'orientation scolaire en vue des études scientifiques très solides (tradition de Galilée) (1564-1642) sans négliger pour autant la formation morale et sociopolitique des étudiants à partir des responsabilités sociales partagées (tradition d'Aristote) (384-322 av.é.-C.). Concernant cet objectif, des aspects des deux traditions seront indiqués, qui donnent naissance à deux paradigmes scientifiques différents. La tradition de Galilée permet l'élaboration du *paradigme des sciences physico-mathématiques et naturelles*, tandis que la tradition d'Aristote, -enrichie par des courants philosophiques

---

[1] Le philosophe nordique Georg H. von Wright analyse les deux traditions à partir d'une approche épistemologique *stricto sensu* dans son ouvrage *Explanations and Understanding*. Cornell University Press, 1971.

d'épistemologues postérieurs et qui s'achève au XX siècle-, peut engendrer la *construction d'un paradigme dans le domaine des sciences éducationnelles*. On sait que de différents paradigmes ont lieu dans le domaine scientifique contemporain -notamment dans celui des sciences sociales-. Le cadre de cette communication est la source de connaissance scientifique-naturelle initiée avec la Modernité, d'une part, et la source de connaissance pratique issue de la philosophie hellénique avec les études d'Aristote sur l'organisation de la polis (ville-Etat), en tant que société politique vers laquelle convergent aussi bien l'éthique que l'éducation.

II. Deux approches de l'éducation

L'éducation s'exprime tout d'abord comme action, *praxis* ou interaction entre les sujets. Quand elle fait partie du monde envisagé à partir du social, -sans inclusion dans le sous-système institutionnel-, c'est-à-dire quand elle est envisagée à partir des données empiriques et du sens commun, il surgit le savoir dit "naturel" qui est le produit de la socialisation et culturalisation des sujets dans leur milieu social. Il s'agit de l'éducation informelle, connue par l'expression indiquée par le philosophe contemporain Ryle: "*know how*" ou "*savoir faire*" quelque chose, qui répond à la *praxis* en tant qu'interaction primaire de contenus sous-jacents qui composent une connaissance prethéorique.

En revanche, les actions éducatives instituées dans le domaine de la scolarité -et qui sont formalisées, à partie de ce sous-système dans des programmes à des objectifs prévus conformément à un projet pédagogique- donnent naissance à l'éducation institutionnelle, formelle ou scolarisée. Elle est basée sur le *know that* ou *savoir quoi* (Ryle), c'est-à-dire sur la connaissance de contenus des disciplines -sans pour autant négliger les actions relatives au *know how* ou *savoir faire* mentionné ci-dessus. En milieu scolaire on encourage la production, le transfer, la circulation et socialisation des connaissances, valables du point de vue institutionnel et *scientifique*, permettant légalement aux sujets diplômés de s'insérer dans le monde du travail.

On a recours pour les deux cas non seulement à la connaissance (vulgaire ou académique, respectivement) mais aussi au fait qu'une telle interaction est transmise au moyen de la langue et présente des fondements moraux, vu sa condition de pratique entre des sujets. Etant donné la condition interactive de la *praxis* éducationnelle, il s'agit d'une éthique non seulement individuelle mais sociale.

III. Domaines d'orientation professionnelle

Ce travail a pour objectif de connaitre par avance les motivations et les intérêts des futurs étudians des Instituts Supérieurs de Formation des Professeurs, qui dépendent du Ministère de l'Education Nationale de chaque pays, ou bien ceux qui font partie des groupes d'enseignement des Facultés des Humanités des Universités. Il s'agit dans tous les cas d'institutions scolaires chargées de la formation des professeurs en deuxième et troisième degré, c'est-à-dire celles de la formation pédagogique et scientifique pour l'enseignement aux étudiants adolescents. Ces instituts pédagogiques incluent des plans d'études offerts aux étudiants *a posteriori* de l'éducation générale primaire.

La plupart des analyses des plans d'étude des instituts mentionnées recouvrent deux domaines différents: a) D'un coté, celui qui concerne la pédagogie dans l'ensemble des actions du plan d'études et de l'apprentissage, et en plus celles relatives aux interactions des étudiants, lesquelles présentent un caractère solidaire, démocratique et moral et se trouvent liées à l'orientation vers des valeurs spirituelles et sociales des étudiants, à partir du dialogue enrichissant de l'enseignement; b) d'un autre coté, le domaine du transfert des savoirs ou des connaissances épistémologiques destinés aux étudiants. Ces dernières actions participent à la formation des professeurs dans le domaine scientifique *stricto sensu*, c'est-à-dire dans la discipline ou matière d'étude.

Or, il en va autrement pour ce qui est de la planification de l'orientation professionnelle des étudiants. Qu'est-ce que cela veut dire? Cela veut dire que, selon nous, il faut que l'institution scolaire formant des professeurs pour l'enseignement, envisage des programmes à orientation professionnelle pouvant répondre aux contenus du plan d'études. La planification proposée ne doit cependant pas être fermée ou dogmatique, mais seulement orientatrice des futurs professionnels de l'éducation dans le deuxième et troisième niveaux.

A cet effet, il faut mettre au point des enquêtes et des programmes différents sur la vocation professionnelle des candidats, orientés vers deux chemins différents: la capacité intellectuelle vers la connaissance scientifique de la discipline faisant l'objet d'études, d'une part et la capacité personnelle -ou individuelle- pour l'enseignement de la discipline étudiée, d'autre part. La vocation de connaissance scientifique doit se correspondre avec la vocation pédagogique. La première concerne la tradition épistemologique galiléenne. La deuxième atteint des valeurs axiologiques morales et sociales qui conduisent aux relations humaines intersubjectives plus étroites, plus démocratiques et plus vertueuses dans la vie de l'école et de la société politique, culturelle et civile. Enfin, toutes les deux participent à la formation intégrale des professeurs.

IV. Approche épistemologique galiléenne

Le statut épistémologique des sciences exactes et naturelles se construit à partir de la "tradition galiléenne". La science moderne nait aux XVI et XVII siècle. Sur le plan épistémologique, la démarche scientifique va devenir plus radicale vers la moitié du XIX siècle, avec le positivisme de Compte et de Spencer.

Les découvertes de Galilée sont à la base de la mise en ouevre du "projet mathématique de la nature" -rapporté par Heidegger. En outre, du point de vue mécaniciste du positivisme de Comte, ces découvertes ont conduit la philosophie à une sorte de servitude intellectuelle, puisqu'elle ne jouait que le role d'auxiliaire de la science, role que la philosophie analytique du XX siècle va hiérarchiser au moment de la considérer comme "philosophie scientifique". Ces linéaments épistemologiques contemporains relèvent essentiellement du positivisme, dont le physicalisme, le néopositivisme logique, l'empirisme logique, le critère de falsifiabilité popperien et la théorie des paradigmes de Kuhn.

Le progrès scientifique des sciences galiléennes - tel qu'il a été signale - a entraine de nouveaux courants qui constituent, au XX siècle, les dites sciences "empirico-analytiques". Celles-ci sont basées sur *l'explication* et la *prédiction* des phénomènes, sous le controle des conditions qui le produisent et à travers la médiation d'une méthodologie ayant atteint un caractère unificateur.

Malgré leurs différences, il y a des similitudes épistemiques entre les sciences "empirico-analytiques" lorsque celles-ci se servent, dans le domaine des sciences de l'education, de méthodologies de l'enseignement basées soit sur des explications du type hypothetico-déductif (Popper), soit sur des propositions psychologiques conductistes, ou bien lorsque'elles mettent on oeuvre des plans d'étude visant à l'"efficientisme" de caractère technocratique, ou il n'y a pas espaces valables pour les humanités. En outre, elles négligent souvent pour les recherches pédagogiques des méthodes ayant pour base *l'herméneutique* ou l'interprétation des actions, les processus à l'origine de l'intentionnalité des événements à étudier, la recherche sémantique du sens dans les études du discours et la pertinence des fins en éducation et des méthodologies qualitatives dans la recherche de processus pédaogogiques.

L'Approche épistémologique aristotélicienne

De sérieux inconvénients ont surgi lorsque l'on prétend transposer la methodologie des sciences physico-mathématiques et naturalles -mettant l'accent sur la "description empirique" et l'"exlication" d'après des lois ou des hypothèses dûment fondées-, à la démarche épistemologique des sciences éducationnelles, sans tenir compte de leur condition de *praxis* ou action les caractérisant. Dans ce cas, ce sont *l'herméneutique* interprétative et les méthodologies qualitatives - tel qu' indique ci-dessus-qui deviennent les processus les plus adequats pour l'interpretation du sens des action pédagogiques, lesquelle ont lieu préférablement dans le classe.

Pour la science pédagogique, la *connaissance est constitutive de la pratique éducationnelle, la réflexion sur telle pratique permettant l'élaboration de propositions de théories éducatives*. On prétend ouvrir un espace scientifique à la pédagogie en tant que science sociale dès une conception philosophique trouvant son origine dans la connaissance qu'Aristote a nommée *praxis*.

Un des points de départ dans la détermination de ce *campus* épistémologique relève de la condition de possibilité de la production de connaissances de la part de tout sujet qui, de par cette même condition, se constitue en tant que sujet enseigné à travers le développement formalisé de ses capacités ou compétences.

On sait également que le dialogue est la condition de possibilité de la compétence linguistique universelle chez tout sujet. Pour démarquer un linéament de la construction de l'acte éducatif, il est possible de faire appel à la *maïeutique socratique*, étant donné que celle-ci renforce l'épistémique et élargit la possibilité de ce que le dialoque devienne un discours argumentatif. Une telle "maïeutique scolarisée" favorise le développement des capacités ou *compétences* des enseignés - notamment de la compétence cognitive pour atteindre pleinement leurs développements dans la production de connaisances.

D'autre part, la condition de production de connaissances chez le sujet ne doit pas être entendue comme concernant la *poiesis* ou productivité, selon le classement des savoirs chez Aristote. Comme signalé précédemment, c'est de la *praxis* ou pratique, c'est-à-dire, de la connaissance en tant qu'action. Le retour à la tradition 'aristotélicienne' dans ses actuelles projections philosophiques et éducationnelles affirme le champ d'une rationalité éthique dans le domaine individuel et sociopolitique tendant, dans l'éducation institutionnelle, à consolider la formation civile des enseignés. C'est selon cette approche qu'ils est possible d'envisager des actions relatives à l'orientation professionnelle des futurs professeurs.

Selon l'approche 'galiléenne', le projet institutionnel scolaire est fondé sur une rationalité conduisant les *prétensions de validité au plan de la vérité qui a lieu dans la science.* Sa manifestation dans l'éducation formelle correspond au niveau épistémologique de l'enseignement des sciences.

La tradition 'aristotélicienne' reprend son champ significatif dans l'institution éducative, tant que celle-ci permet la structuration et l'organisation de connaissances socialement valables, des les ressorts correspondants légitimatoires propres à une société démocratique, engagée dans la lutte contre la marginalité scolaire.

Une organisation appropriée de la planification professionnelle, ne limitant pas la possibilité d'ouvrir de nouveau champs professionnels aux étudiants admis, peut renverser, dans une certaine mesure, les actuelles ruptures individualistes qui engendrent de différentes formes de violence, dont les effets sont inscrits dans les aliénations scénographiques d'une société qui résiste encore à tomber dans la scene publique du "tout-vaut" -pouvant être entendu aussi comme un "rien-ne-vaut", c'est-à-dire la disparition des valeurs intrinsèques à l'action communicative entre les membres d'une société.

VI. Proposition finale

Des deux sources épistémologiques -celle provenant de la philosophie aristotélicienne et celle qui se développe dans la science moderne galiléenne -il devient possible la mise en oeuvre d'un domaine épistémique critique et pédagogique lequel, dès l'approche de l'orientation professionnelle, présente la double possibilité d'évaluer chez des étudiants leurs motivations éthiques et sociales, liées à des normes d'engagement et de responsabilité nécessaires pour la construction d'une pratique éducative éthique et sociale. Cette première direction doit être intégrée à l'orientation professionnelle liée aux savoirs des disciplines choisies par l'étudiant pour sa formation enseignante. De tels savoirs essentiels correspondent à la formation scientifique des matières du plan d'études pour la formation de professeurs.

La conjugaison des deux propositions vise d'une part à conduire les étudiants à une formation *épistémologique poussée dans les disciplines spécialisées, et d'autre part, à une formation de la personalité en coparticipation avec les autres sujets qui comportent le milieu socioculturel et démocratisateur*. Cette intégration se présente aujourd'hui comme condition nécessaire face aux segmentations culturelles de média, à la globalisation économique et aux risque du chomage, qui exercent leur influence sur le développement des nouvelles générations menacées par l'individualisme, l'anonymat et les différentes expressions de la marginalité (sociale, du travail, éducative, psychologique, médiatique, économique, culturelle,...). La perte d'identités nationales et culturelles fortes, enracinées dans la tradition et l'histoire sociale des peuples, se présente comme une menace sur la plus grave perte d'identité des sujets: l'identite personnelle.

L'éducation scolarisée doit viser à la recherche de l'affermissement des identités menacées à l'heure actuelle, à partir d'un retour à des projets éducatifs comportant des contenus forts de connaissances scientifiquement valables et un retour à une éthique intercommunicative à projection démocratique.

Dans le contexte historique contemporain, la désorientation de la jeunesse est un problème à tous. Les jeunes ont reçu l'héritage d'un monde ou la force du progrès scientifique montre les grands profits du développement des sciences contemporaines, mais ou en même temps il y a trop d'enfants qui meurent à cause de la dénutrition (un miliard de personnes à préseent). L'école ne peut certes y remédier, mais l'orientation professionnelle, unie à des programmes très significatifs pour la *formation des professeurs* au deuxième et au troisième niveau -et à l'université- peuvent contribuer à l'orientation des étudiants vers une éducation axée sur la reflexion critique autour du role des nouveaux professionnels dans une société économiquement globalisée, culturellement segmentaire et tout à fait individualiste.

OCCUPATIONAL MOTIVATION QUESTIONNAIRE. MOTIVATIONAL DEVELOPMENT AND VOCATIONAL GUIDANCE

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION OCCUPATIONNELLE. LE DEVELOPPEMENT DE LA MOTIVATION AT L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

CHESTIONAR PRIVIND MOTIVAȚIA OCUPAȚIONALĂ. DEZVOLTAREA MOTIVAȚIEI ȘI ORIENTAREA PROFESIONALĂ

Lic. Raquel MIGONE DE FALETTY,
Lic. Jose Eduardo MORENO - ARGENTINA

Over our last few years of daily practice in vocational guidance, we have noticed the ever increasing influence of individualistic, egocentric or openly narcissistic motivations in vocational choices, as well as the widespread existence of dependant inmature personalities. Only a few of the students entering university show the sense of responsability and the social commitment that most professions demand.

Some teenagers or adolescents are still going through a regressive stage. Their purpose in life seems to be the "don't worry be happy" motto, free from parental pressures, enjoying themselves without any commitment to the world around them.

Other youngsters have to a certain extent outgrown those selfish traits. However they tend to choose their future professions bearing in the back of their minds their parent's expectations. Some clearly realise this parental pressure, but feel duty-bound to fulfil the expectations placed on them, and thus these expectations turn up to be their main motivation to choose a profession even though it may not be their true vocation.

Another group, more mature and grown up, seek success prestige, tangible results, money and actually yearn to stand out and be respected in order to achieve social recognition and personal fulfilment.

Few realise the possible future occupational and professional role as important to improve their personal contribution by fostering the public interest.

The motivational weight of each of the four groups above is obviously uneven. The first group of egocentric self-serving and hedonistic individuals easily achieve their objectives by choosing occupations enabling them to fill pleasantly their working hours without any strain. Psychopathologically we may define them as childish, inmature, dependant and weakwilled.

The second group however, is prompted by objectives of relative validity: to return to their parents what they received with sacrifice from them. They want to be in their good grace, avoid criticisms and pressures, glean a good image before the primary group, gain their acceptance, make good their mistakes and reduce their debts to the parent or parent figures.

The third group is dissatisfied with the future offered to them by their present environment. They are open to the world at large. They feel that they belong to many other groups. They are not only interested in how other people see them but also in gaining admiration and respect through their work and personal success measured by their ability to reach influential well paid positions and to achieve social prestige by their own efforts.

The fourth group is freer from selfish motivations and family pressure. Neither do they need much praise or admiration from workmates o social environment. Their motivations are selfless, they do not seek immediate social and personal advantages, because they are interested in the common good, in the possibility of helping their country and society in general. These youngsters have managed to outgrow their egocentric viewpoint are ready to postpone immediate gratification and gain, for the sake of social and moral values.

These observations led us to device a questionnaire on occupational motivations (OMQ) to ascertain the personal aims that those youngsters intend to reach through their choice of study field.

Methods

On the basis of 300 interviews with students undergoing vocational guidance we studied the answers to the following questions:

1. Which personal objectives do you think you will achieve thanks to the study discipline that you have chosen or are planning to choose?
2. What personal motives have led you to follow university studies?

The analysis of their answers led us to classify 80% (240) of them in six types of motives:

- Hedonistic. The main motive is personal pleasure, to enjoy pleasant sensations, avoid worries or strain thanks to the occupation chosen or sought. They intend to pursue easy and safe activities in search for a life of ease. They love confort, they prefer enjoyable, easy, light relaxing work to achieve satisfaction without much commitment.
- Childish dependency syndrome. They involve their parents or people important to them in their vocational decisions, and subordinate their needs and aspirations to those felt by the people they depend upon or to people in authority. They seek thus the approval and affection of representative figures by means of behaviour patterns of obedience, subordination or submission.
- Fear or concern about the future. A mixture of fear and hope influences vocational choices in some cases. The choice is then geared to protect themselves, skirt or avoid real or imaginary future dangers.
- Social prestige and success. Curricula leading to professions or occupations empowering chosers to achieve social esteem, success and prestige. In

these cases the choices are motivated by material goals (high income) as well as by the possibility of landing jobs likely to procure them social recognition and authority.

Personal satisfaction and inner development. They seek enriching experiences in the performance of occupational activities leading to personality growth and enlightenment.

Altruistic, sociometric motives. The good of the community is preferred over and above personal objectives. Their framework of values leads them to choose occupations or professions improving the life of other people and for the betterment of society in general.

We decided to device six scales to research more in depth the above motives. Out of the 300 interviews we selected 100 positive statements which were evaluated by five judges (psychologists, specialist in vocational guidance). The latter discarded those statements that did not correspond clearly to the objectives set on the scales our of the 300 interviews. A first administration of 140 cases was carried out, enabling us to refine selected items through the use of the appropriate statistical methods. We arrived thus at the provisional instrument that we are introducing to you today, made up of five scales and 43 items.

The scales of hedonistic and individual work satisfaction reveals difficulties in the first sectorial studies, in the discrimination of certain items assigned similar weight in both types of motives. We decided for the time being to select ten items of both scales that clearly pertain to the personal satisfaction in the professional activity or in the occupation (satisfaction scale). Next we describe the results from a sample of 77 subjects aged 16 to 18 years old (56 male, 21 female) all of them residing in the City of Buenos Aires, Capital of Argentina. The present scale evaluate: Altruism (A), Dependency (D), Satisfaction (Sa), Success (Su), Future (F).

Results

In table No. 1 we may observe the medians, deviations and reliability coefficients (Cronbach s Alpha) except on the future scale, the reliability coefficients achieved were very significant.

In table No. 2 we show the results of a factorial weight for the items in all the scales. In the first analysis the main axis method to which the Varimax orthogonal solutions and the oblique rotations PROMAX applied later, we obtained a simple structure of factors. Five of which correspond to each of the scales, and the sixth serves as a residual factor.

The results of the Promax rotation, Table no. 2, shows that on the scales on altruism, dependency and satisfaction, all items therein were heavily weighted on the success scale, item 22 was discarded because of its scarce weight. On future scale, only four items got high weights. We need to add new items and study more in depth the behaviour of the discarded items.

On table No. 3 we show the correlation's of vocational motivations between scales and significant values and tendencies.

Finally, on table No. 4, we make explicit the correlation's between CMO scales and the Kuder Questionnaire of Vocational Preferences (form CM) in order to obtain the validation of some of the others scales as for instance the high correlation between the Altruism and the Kuder scale of social service.

Conclusions

Four of five O.M.Q. scales proved to be satisfactorily reliable and valid. By using our improved Future scale, we think that we may soon manage to offer conclusively a brief and useful instrument for the vocational guidance processes. Thus we intend to device the final scale in the very near future.

Lic. Raquel Migone de Faletty
Lic. Jose Eduardo Moreno

OCCUPATIONAL MOTIVATION QUESTIONNAIRE

Name:..
Age: .... Date: ....

Put a mark on the boxes below according to the degree of importance you assign to each of the proposed motives. To this aim, you should follow this classification:

1) - It is not important
2) - It is scarcely important
3) - It is a more or less important.
4) - It is important.
5) - It is very important.

I AM GOING TO CHOOSE A CAREER BECAUSE:	1	2	3	4	5
15. I want to avoid future troubles.					
16. I want my parents to appraise me more that at present.					
17. I want to be considered a successful person.					
18. I want to be satisfied with my job.					
19. I want to have a confortable life.					
20. I want to carry out tasks related with social help.					

BEST COPY AVAIL

21. I want to feel more acceptance from my parents.					
22. I want to be my own boss.					
23. I want to feel myself plenty satisfied with work.					
24. I want to contribute to the solution of the social problems.					
25. I want to have my future solved.					
26. I want to reach a high position in a company.					
27. I want to more understanding from my family.					
28. I want to be prepared for the world's incoming changes.					
29. I want to earn the best salary possible.					
30. I want my parents to love me more than now.					
31. I want to feel my jobs my favourite hobby.					
32. I want to improve the quality of life of many people.					
33. I want to avoid my parents being worried about my future.					
34. I want to excel myself and stand out.					
35. I want a safe road in life.					
36. I want my family not to worry about my vocation.					

Put a mark on the boxes below according to the degree of importance you assign to each of the proposed motives. To this aim, you should follow this classification:

1) - It is not important.
2) - It is scarcely important
3) - It is a more or less important.
4) - it is important.
5) - It is very important.

I AM GOING TO CHOOSE A CAREER BECAUSE:	1	2	3	4	5
37. I want to get money and prestige.					
38. I want my job to help me feel as complete person.					
39. I want to fulfil my parent's wishes.					
40. I want to eliminate anxiety regarding my future.					
41. I want to collaborate with the general welfare.					
42. I want to get pleasure out of my job.					
43. I would like to feel that my work allows me to develop my personality.					
44. I want my parents to worry less about me.					
45. I want to have an interesting occupation.					

scale, only four items got high weights. We need to add new items and study more in depth the behaviour of the discarded items.

On table No. 3 we show the correlation's of vocational motivations between scales and significant values and tendencies.

Finally, on table No. 4, we make explicit the correlation's between CMO scales and the Kuder Questionnaire of Vocational Preferences (form CM) in order to obtain the validation of some of the others scales as for instance the high correlation between the Altruism and the Kuder scale of social service.

Conclusions

Four of five O.M.Q. scales proved to be satisfactorily reliable and valid. By using our improved Future scale, we think that we may soon manage to offer conclusively a brief and useful instrument for the vocational guidance processes. Thus we intend to device the final scale in the very near future.

Lic. Raquel Migone de Faletty
Lic. Jose Eduardo Moreno

OCCUPATIONAL MOTIVATION QUESTIONNAIRE

Name:..
Age: .... Date: ....

Put a mark on the boxes below according to the degree of importance you assign to each of the proposed motives. To this aim, you should follow this classification:

1) - It is not important
2) - It is scarcely important
3) - It is a more or less important.
4) - It is important.
5) - It is very important.

I AM GOING TO CHOOSE A CAREER BECAUSE:	1	2	3	4	5
15. I want to avoid future troubles.					
16. I want my parents to appraise me more that at present.					
17. I want to be considered a successful person.					
18. I want to be satisfied with my job.					
19. I want to have a confortable life.					
20. I want to carry out tasks related with social help.					

21. I want to feel more acceptance from my parents.					
22. I want to be my own boss.					
23. I want to feel myself plenty satisfied with work.					
24. I want to contribute to the solution of the social problems.					
25. I want to have my future solved.					
26. I want to reach a high position in a company.					
27. I want to more understanding from my family.					
28. I want to be prepared for the world's incoming changes.					
29. I want to earn the best salary possible.					
30. I want my parents to love me more than now.					
31. I want to feel my jobs my favourite hobby.					
32. I want to improve the quality of life of many people.					
33. I want to avoid my parents being worried about my future.					
34. I want to excel myself and stand out.					
35. I want a safe road in life.					
36. I want my family not to worry about my vocation.					

Put a mark on the boxes below according to the degree of importance you assign to each of the proposed motives. To this aim, you should follow this classification:

1) - It is not important.
2) - It is scarcely important
3) - It is a more or less important.
4) - it is important.
5) - It is very important.

I AM GOING TO CHOOSE A CAREER BECAUSE:	1	2	3	4	5
37. I want to get money and prestige.					
38. I want my job to help me feel as complete person.					
39. I want to fulfil my parent's wishes.					
40. I want to eliminate anxiety regarding my future.					
41. I want to collaborate with the general welfare.					
42. I want to get pleasure out of my job.					
43. I would like to feel that my work allows me to develop my personality.					
44. I want my parents to worry less about me.					
45. I want to have an interesting occupation.					

46. I want to be a responsible and reliable person.					
47. I would like to have a creative work, and develop my potentialities.					
48. I would like a work that may furnish gratification for me.					
49. I want a job that may allow mw to help my community.					
50. I want a gratifying work.					
51. I want to carry out tasks useful to other people.					
52. I want to avoid employment worries in the future.					
53. I want to make a positive contribution to society.					
54. I want to reach high social status and an influential position.					
55. I want to live without anxiety and preoccupation.					
56. I want to have a high social appraisal and recognition					
57. I would like to get to work as soon as possible.					

Copyright - D.N.A. No. 79870 - Date: 22/8/95

Write: to: Lic. Raquel Migone de Faletty
Azcuenaga 1038 (1115) Capital - Argentina
Lic. Jose Eduardo Moreno
Fax: 54 1 953 - 3541

Table No. 1
O.M.Q. Scales - Means and Standard Deviations
Reliability Analysis - Scale (Alfa)

Scales	Mean	Standard Deviation	Reliability Coefficients Alfa
Future	3,55	0,64	.73
Altruism	3,31	0,85	.90
Dependency	2,53	1,03	90
Success	3,17	0,71	80
Satisfaction	4,12	0,66	.85

n of cases = 77

Table No. 2
Factor Analysis - Promax Rotated Matrix

Item	Factor I Altruism
51	.768
53	.761
49	.759
41	.742
32	.651
20	.617
24	.587
46	.468

Item	Factor II Success
54	778
56	.723
37	.607
26	.587
29	.506
19	.423
17	.418
22	.236

Item	Factor III Satisfaction
23	.606
31	.604
42	.592
47	.579
45	.515
48	.483
43	.482
50	.473
18	.426
38	.410

Item	Factor IV Future
28	.598
15	.536
55	.453
52	.384
25	.296
35	.274
57	.210
40	.141

Item	Factor V Dependency
30	742
27	702
36	696
44	687

Item	Factor V Dependency
33	687
39	.601
21	600
16	483

46. I want to be a responsible and reliable person.					
47. I would like to have a creative work, and develop my potentialities.					
48. I would like a work that may furnish gratification for me.					
49. I want a job that may allow mw to help my community.					
50. I want a gratifying work.					
51. I want to carry out tasks useful to other people.					
52. I want to avoid employment worries in the future.					
53. I want to make a positive contribution to society.					
54. I want to reach high social status and an influential position.					
55. I want to live without anxiety and preoccupation.					
56. I want to have a high social appraisal and recognition.					
57. I would like to get to work as soon as possible.					

Copyright - D.N.A. No. 79870 - Date: 22/8/95

Write to: Lic. Raquel Migone de Faletty
Azcuenaga 1038 (1115) Capital - Argentina
Lic. Jose Eduardo Moreno
Fax: 54 1 953 - 3541

Table No. 1
O.M.Q. Scales - Means and Standard Deviations
Reliability Analysis - Scale (Alfa)

Scales	Mean	Standard Deviation	Reliability Coefficients Alfa
Future	3,55	0,64	73
Altruism	3,31	0,85	90
Dependency	2,53	1,03	90
Success	3,17	0,71	80
Satisfaction	4,12	0,66	85

n of cases = 77

Table No. 2
Factor Analysis - Promax Rotated Matrix

Item	Factor I Altruism
51	.768
53	.761
49	.759
41	.742
32	.651
20	617
24	.587
46	.468

Item	Factor II Success
54	778
56	.723
37	.607
26	.587
29	.506
19	.423
17	.418
22	.236

Item	Factor III Satisfaction
23	.606
31	.604
42	.592
47	.579
45	.515
48	.483
43	.482
50	.473
18	.426
38	.410

Item	Factor IV Future
28	.598
15	.536
55	.453
52	.384
25	.296
35	.274
57	.210
40	.141

Item	Factor V Dependency
30	.742
27	.702
36	696
44	687

Item	Factor V Dependency
33	.687
39	.601
21	.600
16	.483

Percent of Variance Explained by the Factor Analysis	
Factor	**Percent by Variance**
1. Altruism	24,01%
2. Success	19,41%
3. Satisfaction	21,66%
4. Future	8,39%
5. Dependency	19,50%
Total	**92,97%**

Table No. 3
O.M.Q. Interscale Correlation

Scales	**F**	**A**	**D**	**Su**	**Sa**
(F) Future		-	-	0,46(1)	0,29(1)
(A) Altruism			-	-0,20(3)	0,28(2)
(D) Dependency				-	-0,24(2)
(Su) Success					-
(Sa) Satisfaction					

n = 77 (1)$p < .01$ (2)$p < .05$ (3)$p < .10$

Table No. 4
Correlation between O.M.Q. and Kuder Scales
(Convergence Validation)

Kuder Scales	O.M.Q. Scales				
	F	A	D	Su	Sa
Social	-	0,60(1)	-	-0,33(1)	-
Clerical	-	-0,22(2)	0,26(2)	0,42(1)	-0,31(1)
Open Air	-	-	-	-	0,25(2)
Scientific	-	-	-	-	0,26(1)

n = 77 (1)$p < .01$ (2)$p < .05$

VOCATIONAL GUIDANCE, ITS CHALLENGES AND CROSSROADS AT THE END OF THE MILLENNIUM

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE, SES DEFIES ET INTERCONNEXIONS A LA FIN DU MILLENAIRE

ORIENTAREA PROFESIONALĂ, PROVOCĂRI ŞI PUNCTE NODALE LA SFÂRŞIT DE MILENIU

Diana ROSSI - ARGENTINE

At the present time there is a deep crisis in the civilization, consisting of loss of shared social projects, deeper fragmentation of social bonds, disappearance of "outstanding stories", hegemony of the mass media, individualism, pragmatism, absence of ideals. In the work and economic field, the '90s are characterized by an international and national rearrangement of the capitalist economies and the neoconservative policies of adjustment and "open market" that mark a tendency for demanding definite professional profiles, rapid and competitive development that requires more qualification, saturing the labor market, unemployment and/or underemployment, and ejecting big sectors of the population to the uncertainty and many times to a situation of extreme poverty.

This shapes a very problematic panorama for the young that discuss the persistence of residual prestige images of traditional professions as an imaginary possibility for social promotion, confronted with the successful mass media social models, opposite to promotion conditions and possibilities that are more and more limited in the social field.

The approach to the complex process of social-subjective determination in the young's choice, according to a scientific perspective of the dialectics, means maintaining the tension that results from the double level of historic and collective social determination.

When we talk about the collective social historic dimension, we refer to the material conditions and to the social imaginary representation that have high symbolic efficacy and form a level of social determination in consolidating and reproducing them, and therefore, in producing subjectivity.

When we talk about the dimension of the singular historic structure, we aim to another type of determination. Thus, we refer to the complex process of psychical constitution of a unique subject, of his identification processes and the constitution of ideals related to the vocational identity.

According to our research on workshops and interwiews to students from the Secondary Level Schools, we would be able to assure that a hegemonic social imaginary, which is characterized by the valuation of university credentials related to the practice of traditionally "liberal" professions, operates in Argentina at the present time.

With regard to that, we assure that stereopyped representation operate among the adult people-parents, professors etc., in the social field. These representations have been characterized as "residual" since the high social prestige and the conditions of professional practice that thay used to have only preserve their imaginary value since they are not in accordance with the possibilities they had in the modernity.

The possibility of meaning that the social cultural changes give goes over the majority of the young's heads, who are still discussing if choosing "Traditional Professions", which have high saturation of professionals, or other professions that are devaluated in the social field, due to the difficulties of insertion in the labor field and because of their insufficient remuneration.

We may assert that the so-called "Traditional Professions" with a long tradition in their private practice are in a crucial state, however they preserve prestige at the social imaginary level. The belief that a so-called "liberal" profession can establish social reinsurance is a social myth.

It is necessary to differenciate that in every productive activitiy there is a product that has to do with the social function that it fulfills, and there is a subjective instance in performing the activity. If that does not satisfy the person that performs it, it will become an alienating activity, that has no meaning for the subject.

We believe that taking into account the libidinal roots that form the basis that makes possible the support of any productive activity is a fundamental element to be able to operate in the process of vocational guidance.

Rodulfo says that this passage from the primacy of family bonds that are peculiar of childhood, to the primacy of out--of-family libidinal bonds is a true metamorphosis, so that it makes possible to consolidate the symbolic category of friend, which gives support for leaving the endogamus family scene.

It is obvious that the group to which the teenager belongs and with which she shares identification ideals acquieres a fundamental dimension in this transition, in this work of structural and structuring identification rearrangement that a teenager stands.

We believe that this conception is of great importance for the processes if Vocational Guidance to facilitate that the young do autonomous search (for instance, search for information), from technical and instrumental considerations.

It is appropriate to underline that going to nearby educational institutions to ask for information sometimes becomes a serious difficulty, where inhibited and phobic behaviours appear.

On the other hand, many of the "frustrated" choices are the result of that process, in which the impossibility of separating from "that" friend that chooses this or other career, is unbearable, inasmuch as s he embodies the pillar or narcissistic support as another one, that cannot be lost, from who s he cannot be detached. As early as the teenager can endure this loss, s/he will be able to think and make an autonomous choice, although that does not mean that it is not determinated by her/his social and singular life story.

During adolescence the identifications are brought up and the identification rearrangements are produced, that imply the loss and the definite acquisition of certain features of certain objects.

The choice of an own and autonomous project for the future is risked these symbolic works are achieved. To be able to build her/his own anticipatory project s/he must rely on the identification references of the family project to extract, to reject, to dismiss and to choose the symbolic libidinal resources from where s/he will do her/his launching into the future.

The teenager is demanded by the social and family fields to normalize her/his sexual identity, to make a decision as regards her/his future and her/his social insertion. If the young person cannot make these demands as her/his own challenges. S/he runs the risk of being caught in the family project. It may happen that there is a family project that stifles the subject's possibility, or it may be that there is an absence of project that inhibites the teenager in producing the instance of the Ego's Ideal in the inscription of the category of future, that is a necessary condition for him to long for her/his projecting.

The function of the anticipatory project is to help the Ego in building a possible future, and, at the same time, it preserves the singular identification reference of the particular story of each singular subject.

At the present circumstances, compatibility, between a future occupational identity and this society that support the Ego's Ideal of the here-and-right now, and that all of the sudden eject new social actors towards the unemployment, the poverty and the cultural and socioeconomic discrimination.

The present conditions shape a challenge for those who are in the Psychology Field performing so-called "Vocational Guidance" professional practices, since it is necessary to produce new knowledge and elaborate methodological criteria and modalities for specific interventions that make possible the approach of these new cross-roads.

Following, we well put forward some particulars regarding the device of Workshop for Reflect on Vocational Guidance.

One of the research aims that is underway is to prove its validity in its double dimension:

* as an appropriate strategy to work with teenagers since it facilitates the analysis of the social-subjective determinations that constitute the choice;

* as an "Artificial" analyzer since it make possible to inquire about the representations and the multiple collective significations that are included in the production of the crosswords text.

The inaugural saying in one of the workshops was "we all are for that very reason"; we know that they are for that very reason, but they are not in the same way. While the course of the workshop takes place, that "we all" is being unfolded, is made singular, and each adolescent is able to set limits on her/his worries, fears, doubts, particular questions that let her/him reveal the singular resources.

This collective speech that is being produced has the structure of a **significant crosswords** that means, **intercrossings and intersections are being produced, which produce connections, sayings, openings, series that let the subject be present.**

When we talk about group, we do not consider it as a synonymous of homogeneity, that is why according to a technical perspective we believe that the coordinator's function must be "... **to mediate punctuating insistencies, questioning oddities, underlining nonsenses and paradoxes, in such a way that on interrogating the universe of circulating significations, s/he establishes conditions of acces to the sense singularity".**

We consider that the young facing the choice crossroads express similar anxieties, but singular and different possibilities as regards the symbolic resources and material capital that they have. So we consider the necessity of proposing devices of group work where they have a space and time to "transact", by means of the word, some of their vicissitudes which they are subject to when they must imagine and build a singular ans autonomous life project.

The workshop is instituted within a time and a place that give rise to the word circulation in its symbolic significant text texture as statements that give an account of the sense singularity that her/his questions acquire for every adolescent as regards her/his "job" of building a future project.

A discursive movement is established. It is expressed by how her/his doubts, certainties, fears, ignorance are unfolded. It is a movement that let differential temporalities and positions take shape as for her/his possibilities of phsychic trasaction of her/his questions as regards the so-called "vocational".

In this work experience different fears have been emerging, which appeard for first time, as admission to the secondary school is neither signified or inscribed by them as a definite and own choice, but a passage from one place to another one. These fears are related to not having the conditions, not being the best, making a mistake, not working on what s/he studied for, not living on her/his profession income, risking, choosing etc.

The culture unrest would be given by the disagreement between the actor's representations, corresponding to the Modernity conditions, and the socio-cultural and economic conditions, that correspond to the Late Modernity: they both do not meet since latter have not yet been symbolized, that is to say, they have not been constituted as new significations to make possible the organization of new senses related to the construction of a future occupational project.

LE TEST DE PHOTOS DE PROFESSIONS DE MARTIN ACHTNICH - ADAPTATION AU CONTEXTE SOCIO-CULTUREL BRESILIEN[*]

MARTIN ACHTNICH'S TEST OF PROFESSION PHOTO - AN ADAPTATION TO BRASILIAN SOCIO-CULTURAL CONTEX
TESTUL FOTOGRAFIILOR PROFESIILOR AL LUI MARTIN ACHTNICH - ADAPTARE LA CONTEXTUL SOCIO-CULTURAL BRAZILIAN

André JACQUEMIN - BRÉSIL.

Le "Berufsbilder Test" (BBT) ou Test de Photos de Professions a été élaboré, en Suisse, par Martin ACHTNICH. Composé de 96 photos dans sa forme masculine, ce test représente des personnes qui exercent toutes sortes d'activités. Pour être visuel, il "a l'avantage d'atteindre directement la sphère affective, sans faire de détour par une abstraction conceptuelle ... on atteint non seulement les intérêts plus ou moins conscients du sujet, mais aussi les domaines de la personnalité plus éloignés de la conscience".

Inspiré de la théorie pulsionnelle de SZONDI, "le test part de huit radicaux ou facteurs d'inclination, dont les divers degrés d'intensité et les combinaisons réciproques traduisent l'image colorée de l'universs d'inclination d'un sujet"(ACHTNICH-1988). Les photos sont distribuées de la manière suivante, en fonction des huit facteurs d'inclinations (facteurs primaires) proposés par ACHTNICH:

Facteur	SIGNIFICATION	Nbre Fotos
W	Tendreté, féminité, dévouement	8
K	Force physique, dureté, opiniâtreté	8
S	Sens social, avec deux tendances Sh - aider, soigner, faire le bien Se - énergie, courage, dynamisme	16
Z	Besoin de montrer, esthétique	16
V	Raison, logique, besoin de connaissance	16
G	Esprit, inspiration, créativité	16
M	Matière, substance, rapport à la possession	8
O	Oralité, avec deux tendances Or - besoin de parler On - rapport à la nourriture, manger	8

---

[*] Cette recherche est financée par le CNPq, par la FAPESP et par le Pro-Rectorat de la recherche de l'Université de São Paulo".

L'originalité du matériel, la facilité de son application ainsi que le dynamisme qui s'établit dans la relation psychologue-consultant durant son utilisation sont déterminants pour favoriser la prise de conscience et de responsabilité du sujet dans le choix de son futur professionnel. En fonction de ces avantages, le BBT a été introduit au Brésil comme instrument à être adapté, en particulier en relation à la validité interne des photos. En d'autres mots, le matériel élaboré dans un contexte culturel fort différent permettrait-il une appréhension correcte des facteurs présents dans chaque photo chez des adolescents brésiliens?

Méthodologie

1 - Composition et caratérisation de l'échantillon

91 adolescents, sexe masculin, étudiants du secondaire, âges de15 à 19 ans, classe sociale moyenne supérieure, ont participé de cette recherche.

Dans le seconde phase de la recherche - élaboration de nouvelles photos - divers professionnels (en moyenne deux par photo) ont été interrogés.

2 - Instruments utilisés

On a utilisé la forme masculine du BBT, composée de 96 photos.

3 - Procédés.

Les associations libres sur chaque photo ont été obtenues des 91 adolescents visant caractériser le professionnel représenté, l'activité réalisée, l'instrument du travail, le but et l 'objectif.

Pour les professionnels, les questions tournaient autour de la définition la plus complète possible des activités qu'ils jugeaient être les plus représentatives de leur profession.

4 - Traitement des résultats.

L'analyse des associations libres ont été réalisées par trois juges indépendants qui les ont codifiées prenant pour base la signification des huit facteurs d'inclinations du test. Quand il y avait discordance, un quatrième juge était utilisé. Les photos qui obtenaient une présence du facteur primaire proposé par ACHTNICH, de 67% et plus, étaient considérées adéquates pour être employées. Celles qui n'obtenaient pas cette valeur étaient considérées inadéquates.

Les entretiens des professionnels ont été analysés principalement en fonction des activités citées qui étaient transformées en facteur d'inclinations.

Résultats: présentation et discussion

Le tableau I montre les photos qui n'ont pas obtenu les verbalisations nécessaires pour confirmer le facteur primaire, selon la proposition de l'auteur du test.

Tableau I: Présentation des photos confirmées et non confirmées selon le critère de 67% et plus d'associations semblables au facteur primaire.

	W	K	S	Z	V	G	M	O	S'	Z'	V'	G'
w	1 [illegible]	2 Marceneiro	3 Enfermeiro	4 Decorador de Vitrines	5 Vendedora Têxtil	6 [illegible]	7 Tintureiro	8 Padeiro Confeiteiro	65 Assistente Social	66 Professora de Balé	67 Diretor de Prod. Têxtil	68 Compositor
k	9 Massagista	10 Trab. de Constr. civil	11 Motorista de Caminhão	12 Domador	13 Ferreiro Mecânico	14 Delegado de Polícia	15 [illegible]	16 Corretor da Bolsa	69 Professor de Edu. Física	70 Repórter Fotográfico	71 Engenheiro Mecânico	72 Advogado
s	17 Fisioterapeuta	18 Lenhador	19 Bombeiro	20 Cameraman Diretor	21 Controlador Aéreo	22 Enfermeiro Psiquiátrico	23 Jardineiro	24 Cozinheiro	73 Médico	74 Ator de Teatro	75 Chefe de Obras	72 Advogado
z	25 Cabeleireiro Barbeiro	26 Boxeador	27 Corredor Automobilístico	28 Manequim	29 Tipógrafo	30 Criador (Artista)	31 Pintor	32 Vendedor Demonstrador	77 Piloto	78 Músico	79 Crítico de Arte	80 Artista Pintor
v	33 Alfaiate	34 Serralheiro	35 Marinheiro	36 Joalheiro Ourives	37 Mecânico Aferidor	38 Laboratorista Físico	39 Curtidor de Peles	40 Recepcionista de Hotel	81 Professor	82 Diplomata	83 Engenheiro Industrial	84 Pesquisador (Biólogo)
g	41 Estilista de Moda	42 Policial (Inspetor)	43 Missionário	44 Publicitário	45 Técnico de TV	46 Estudante	47 Ceramista	48 Repórter Entrevistador	85 Padre	86 Maestro	87 Desenh. Ind. (Arquiteto)	88 Escritor (Poeta)
m	49 Estancieiro	50 Fazendeiro	51 Carteiro	52 [illegible]	53 Caixa	54 Laboratorista Químico	55 Pedreiro	56 Empregado em Mercearia	89 Veterinário	90 Restaurador de Arte	91 Bibliotecário Arquivista	92 Geólogo
o	57 Garçom	58 Açougueiro	59 Guia Turístico	60 Apresentador Animador	61 Homem de Negócios	62 Político [illegible]	63 Empregado em Antiquário	64 [illegible]	93 [illegible]	94 Apresentador de TV	95 Empresário em Restaurante	96 Filósofo (Pensador)

☐ Fotos Originais

☐ Fotos Reelaboradas

42 photos n'ont pas obtenu, par le critère utilisé, la confirmation de leur pertinence factorielle. Très souvent, le facteur secondaire s'imposait plus que le facteur primaire ou les verbalisations se partageaient entre les deux facteurs, ne confirmant ainsi aucun facteur. Les photos représentant les activités des facteurs W (féminité, tendreté), G (esprit, intuition, créativité) et Z (besoin de montrer, d'apparaitre, esthétique) ont été considérées les plus problématiques. Il y a , sans aucun doute, une difficulté pratique, reconnue par ACHTNICH (1991), de concrétiser, dans une photo, les idées, l'intuition et la créativité (G). Par ailleurs, pour les autres facteurs, il semble probable que la signification sous-jacente d'homosexualité (W) et la composante narcissique présente(Z) ont provoqué des mécanismes de défense et des inibitions durant les verbalitions. Il est intéressant de souligner que ces résultats vont dans la même direction de ceux obtenus par FOULON (1981) em Belgique, renforçant ainsi la nécessité d'élaborer de nouvelles photos.

Prenant pour base les informations obtenues dans les entretiens avec les professionnels, les commentaires critiques formulés par les adolescents durant les associations ainsi que les conceptions d'ACHTNICH sur les professions, 42 nouvelles photos ont été réalisées. De nombreuses difficultés techniques et pratiques ont du être surmontées pour parvenir à ce résultat.

Avant d'être imprimées et inclues dans le BBT brésilien (BBT-Br), les nouvelles photos ont été soumises à la vérification de la pertinence factorielle à partir des associations de dix adolescents.

Il est impossible, dans cette communication, de présenter toutes les nouvelles photos. Quelques exemples de reformulation, choisis parmi les 42 photos, permettent de visualiser l'amplitude du travaill qui a été réalisé.[*]

Actuellement, le nouveau BBT est en train d'être padronisé pour les étudiants du secondaire (N=400) ce qui permettra d'établir des statistiques pour chaque photos et de connaitre la structure d'inclination de base des jeunes adolescents brésiliens. En plus, des données quantitatives et qualitatives sont en train d'être recueillies sur différents groupes professionnels pour obtenir des profils professionnels qui faciliteront le travail des psychologues qui travaillent dans le cadre de l'orientation professionnelle.

Conclusion

Les résultats qui viennent d'être présentés confirment la nécessité impérieuse d'effectuer des recherches pour vérifier le besoin d'adapter ou non un instrument développé et padronisé dans un autre contexte culturel avant de l'utiliser de manière effective.

Les 42 photos élaborées ainsi que les études normatives chez les adolescents et les groupes professionnels doivent ainsi permettre une utilisation plus valide du BBT au Brésil.

Un des aspects du test perçu comme le plus intéressant par les psychologues qui l'utilisent, c'est la possibilité d'utiliser les photos comme élément intermédiaire et catalysateur entre le psychologue et le consultant, pour mieux éclairer ses intérêts ainsi que ses motivations sousbjacentes au choix de certaines professions. Il permet, en plus, une discussion concrète et profonde sur certains aspects d'une activité, comme l'ambiance professionnelle, par exemple.

---

[*] (par l'intermédiaire de transparence, les différentes phases de l'élaboration des photos seront montrées: physiothérapeute (Ws-17), dessinateur de mode (Wg-41), mosaïste (Zm-52), restaurateur d'art (Z'm-90), avocat général (G'k-72) et géologue (G'm-92).

L'introduction du BBT et son adaptation au contexte brésilien (BBT-Br), original dans sa conception théorique, doit permettre aux psychologues une autre possibilité de travailler l'évaluation des inclinations et des intérêts, non seulement des jeunes à la recherche de leur vocation mais aussi des adultes lors d'un changement professionnel ou pour clarifier les causes d'un échec professionnel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACHTNICH, M. (1979) *Der Berufsbilder Test - projectives verfahrensur abklarung der berufsneiung*. Berne, Hans Huber.

ACHTNICH, M. (1991) *BBT: teste de Fotos de profissões - Método projetivo para clarificação da inclinação profissional*. Trad. Port., Ferreira Filho, J., São Paulo, CETEPP.

DE KETELE, R. (1982) Le berufsbilder Test(BBT) de Martin ACHTNICH dans la consultation d'orientation: instrument de mesure ou support d'une démarche? *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*,31(4): 14-25.

FOULON, R. (1981) *Contribution à la validation du Berufsbilder test de Martin ACHTNICH*. Mémoire inédit, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

JACQUEMIN, A. (1982) Novas perspectivas em orientação vocacional e profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 18(2): 127-132.

JACQUEMIN, A. (1989) L'état des recherches sur le BBT au Brésil. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 41(3): 95-99.

JACQUEMIN, A., PASIAN, S.R. (1991) *Le BBT no Brasil*. In: *BBT: Teste de Fotos de Profissões*. São Paulo, CETEPP.

JACQUEMIN, A., VENDRUSCOLO, J., OKINO, E.T.K.,BARBONI, F.D.,SANTOS, C.R.O., MOTTA, A.M.A., SALES, C.F. (1995) O "Berufsbilder Test" (BBT) de Martin Achtnich para o contexto cultural brasileiro. *Anais do I Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach*, Ribeirão Preto,237-248

SZONDI, L. (1972) *Introduction à l'analyse du destin*. Trad. Franç., Van Reeth, C., Louvain, Edtions Neauwelaerts.

WALGRAFFE-VADEN BROUCKE, R. (1989) Une pratique clinique de l'orientation. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 38(1):103-111.

ETUDE DE L'EFFICACITE DE L'UTILISATION DU BBT - TEST DE PHOTOS DE PROFESSIONS - ET DE LA TECHNIQUE R-O SUR CERTAINS PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES IMPLIQUÉS DANS LE CHOIX PROFESSIONNEL[1]

RESEARCH ON EFFECTIVENESS OF BBT - THE PROFESSION PHOTO TEST - AND R-O TECHNIQUE USE TO SOME PSYCHOLOGICAL PROCESSES

STUDIUL EFICACITĂŢII UTILIZĂRII BBT - TESTUL FOTOGRAFIILOR PROFESIILOR - ŞI A TEHNICII R-O PRIVIND UNELE PROCESE PSIHOLOGICE IMPLICATE ÎN ALEGEREA PROFESIUNII

Ana Valéria GUELLI, André JACQUEMIN - BRÉSIL

Il est certain que les tests psychologiques, ne sont pas les seuls instruments dont dispose l'orienteur educationnel dans la pratique éducative. Il est aussi certain que l'utilisation de ces instruments doit être repensée: ils ne doivent pas se constituer en un moyen unique pour clasifier les tendances de l'individu, mais en un instrument de formation comme source de construction de concepts et d'habilités et d'activation de fonctions psychologiques en maturation.

Bien que l'on soit d'accord sur les critiques existentes à l'égard de l'abordage inné du développement et des testes psychologiques qu'il préconise, dans le sens de caractériser une évaluation statique et de ne pas envisager une évaluation du potenciel du sujet, de ses possibilités de devenir à être, l'utilisation d'instruments psychologiques ne les contredit pas à priori.

Vu les possibilité que les méthodes BBT e R-O offrent pour dépasser la perspective essenciellement diagnostique en orientation professionnelle, il est important de chercher à connaitre leurs limites et avantages.

De cette manière, cette étude se propose d'évaluer les possibles effets de l'utilisation de ces instruments sur certains aspects des représentation professionnelle et de soi même et sur certains attitudes devant le choix professionnel, pour mieux comprendre ces instruments et contribuer pour le perfectionnement de leurs paramètres d'analyse et d'utilisation.

Méthodologie

1 - Composition et caractérisation de l'échantillon

Trente adolescentes, agées de 16 à 17 ans, étudiantes de la seconde année du secondaire d'une école de l'intérieur de l'Etat de Sao Paulo - Brésil, sans réprovation, appartenant à la classe sociale moyenne, ont été l'objet de cette recherche.

---

[1] Cette recherche fait partie de la Dissertation de Maitrise du premier auteur et est financée par la FAPESP.

2 - Instruments utilisés

Les informations ont été obtenues à partir de 4 instruments differents:

- Le BBT, utilisé selon la proposition de LEITAO (1993) qui opérationalise les taches selon le modèle du développement vocationnel de PELLETIER (1982);

- La technique R-O, appliquee selon la proposition de BOHOSLAVSKI (1987), avec l'utilisation d'une liste de 71 professions;

- Un questionnaire semi-structuré, élabore pour évaluer les effets du BBT et de la technique R-O sur certains aspects des représentations professionnelles et de soi-même, inspiré de LEGRES et PEMARTIN (1982);

- Une échelle de maturité vocationnelle, adaptée par JAPUR (1988), à partir de l'échelle d'attitude CMI de CRITES (1978), composée de 40 items distribués en 6 sous-échelles.

3 - Procédés

L'échantillon a été divisé en 2 groupes de quinze sujets chacun. La méthode longitudinale a été utilisée et réalisée en trois étapes:

- Application du questionnaire et de l'échelle de maturité;
- Application du BBT ou de la R-O, selon le groupe;
- Réapplication du questionnaire et de l'échelle de maturité.

4 - Traitement des résultats

Les résultats obtenus avant et après l'application du BBT ou de la R-O ont été comparés. Les données des questionnaires ont été analisées à partir de l'analyse thématique des réponses par deux juges indépendants. Les données de l'échelle de maturité ont été regroupées en 6 sub-échelles, selon leur fréquence d'apparition.

Le test de Wilcoxon pour échantillon dépendant a été utilisé, niveau de signification de $p < .05$.

Resultats: presentation et discussion

On présentera ici deux études préliminaires. La première se réfère à l'étude des effets su BBT et de la R-O sur les attitudes devant le choix professionnel. La seconde prétend étudier les effets du BBT sur certains aspects des répresentations professionnelles et de soi-même.

Les resultats obtenus aux 6 sous-échelle de maturité, avant et après l'intervention, ont été soumis au test de Wilcoxon. On observe des résultats significantifs pour les réponses, à la sous-échelle 1 "confusion-discrimination" après l'application de la technique R-O et une tendance après l'application du BBT, dans la direction d'une moindre confusion dans la sélection de possibles professions. Pour la sous-échelle 2 "incertitude-certitude", on constate des différence significatives entre les réponses avant et après le BBT et la R-O, dans le sens d'une moindre incertitude à l'égard du choix professionnel. Les autres échelles n'indiquent pas de différences significatives.

La réduction du niveau d'indecision après les intervention indique que les sujets deviennent plus aptes à identifier leurs aspirations en rapport au milieu et à juger la possibilité de les concrétiser. Ces aspects, indirectement, sont en rapport avec la possibilité d'un plus grand accès aux informations sur la réalité professionnelle et sur soi-même qui pourrait être facilité par les taches proposées par les méthodes à l'étude.

Selectionner, organiser des catégories et ordonner les préférences et les rejets sont des activités qui englobent la perception de similitudes et de différences, l'évaluation et la comparaison entre les aspects de la représentations profesionnelles et de soi-même, la réflexion sur les intérêts et les valeurs ainsi que leur mise en ordre et l'éxploration des professions sous divers aspects. L'engagement dans les activités du BBT et de la R-O, par le fait de confronter le sujet avec un travail de choix et d'organisation des professions ainsi que de présenter une situation simulée de choix à partir de l'experience concrète, développerait des stratégies de confrontation du sujet avec les situations professionnelles et de discrimination qui influenceraient ses attitudes.

D'autre part, l'analyse des résultats aux questionnaires du groupe soumis au BBT sera orientée pour l'aprehension d'éventuels changements au niveau de la perception du monde professionnel, de la description de soi-même et des justifications des choix professionnels.

Pour vérifier se l'application du BBT provoque des changements sur la vision du monde professionnel (ACHTNICH - 1991), on a analisé les résultats de la première question des questionnaires: "Decris tout ce que tu sais sur la(es) profession(s) que tu aimerais d'exercer plus tard". L'évaluation quantitative des représentations professionnelles ne montre pas de différence avant et après l'application du BBT. Cependant, on observe une augmentation des fréquences dans les catégoires "activités professionnelles" (Q1 = 31% et Q2 = 42%), "exigences personnelles demandées" (Q1 = 12% et Q2 = 22%), "relations interpersonnelles" (Q1 = 1% et Q2 = 7%) alors que l'on note une diminution d'autres catégories "secteur d'activités" (Q1 = 36% et Q2 = 17%), "formation professionnelle" (Q1 = 25% et Q2 = 14%), "conditions d'insertion" (Q1 = 4% et Q2 = 1%).

Les catégories "conditions de travail", "hierarchie", "nature du travail" et "autres" apparaissent avec une fréquence faible et stable.

Il semble possible de mettre en relation l'élévation de ces catégories avec l'application du BBT dont les taches - expérimenter activement des roles professionnels, formuler des hypothèses, faire des catégories, organiser et hiérarchir les préférences... - ont comme suppport un matériel figuratif visuel qui comporte des situations professionnelles concrètes et observables sur certains dimensions (activité, local, objet et instrument de travail).

Bien que la dimension de l'image dépend de sa fonction représentative, selon LEITAO (1993), le matériel visuel peux conduire à la connaissance des dimensions qui sont représentées et, en plus, éveiller les représentations antérieures du sujet. Un autre aspect à considérer, c'est l'importance de la phase des associations libres qui permettent une réflexion et une évaluation de ces éléments concrets, de la finalité des activités professionnelles et des habiletés necessaires pour l'exercer. Ainsi, le activités professionnelles et des habiletés nécessaires pour l'exercer. Ainsi, le BBT peux favoriser un changement au niveau perceptif et cognitif, à partir du materiél et des taches proposées.

Pour évaluer si l'intervention du BBT provoque une réflexion plus profonde des raisons du choix professionnel et si le changement des réponses a un sens plus affectif ou plus cognitif, on a analysé les réponses à la question 2: "Fournis toutes les raisons qui le font penser à exercer ces professions". Les résultats ont été regroupés en 2 catégories: les raisons personnelles (intérêts, aspirations, capacités... et font référence à l'image de soi et aux sentiments) et les raison professionnelles (caractéristiques du monde professionnel).

On n'observe pas de différences significatives quand on considère toutes les raisons des préférences citées. Cependant, on perçoit une tendance à l'augmentation des justifications professionnelles de caractère cognitif (de 42% à 53%) et une diminution des réponses de caractère plus affectif (de 58% para 47%). Bien que cette tendance soit discrète, l'inversion des justifications peux indiquer une augmentation des ressources cognitives pour aborder les motivations de choix.

Considérant l'importance que les facteurs de choix occupent dans le groupe, on note une similitude en relation aux justifications du choix professionnel, fournies par les adolescentes. Une telle similitude peut être mieux comprise à partir de l'affirmation de GUICHARD (1995) pour qui les manières de représenter les professions sont construites à partir d'une subjectivité socialisée, dans le champ du sujet, surtout le scolaire.

Finalement, on prétend évaluer si l'application du BBT provoque des changements sur certains aspects de la représentation de soi, à partir de la question: "Qui est-tu? Essaye de faire une description la plus complète possible". Pour l'analyse des réponses, on a utilisé les catégories de contenus de L"ECUYER (1982).

On observe une diminution significative du nombre de traits et de dimensions présentes dans l'auto-portrait, les productions sont moins nombreues après le BBT, ce qui peut se justifier par l'effet de la réapplication. La description de soi est moins détaillée, mais non moins complète. Une analyse plus qualitative montre que les catégories du "moi personnel", "moi social" et "moi adaptatif" sont citées par la majorité des sujets avant et après le BBT. De cette manière, les sujets ont tendance à se décrire en privilégiant leurs caractéristiques personnelles, leur position dans leurs relations sociales et leur jugement sur leurs actions et valuer.

Conclusion

L'analyse parcielle des résultats permet de penser à quelques potencialités et limitations de l'utilisation des méthodes BBT et R-O pour le groupe étudié.

Comme instrument auxiliaire de l'évaluation de l'intervention dans le processus d'orientation profesionnelle, le BBT et la R-O semblent utiles pour favoriser la confrontation du sujet avec la situation de choix professionnel et la flexibilité de certaines attitudes et de certains processus cognitifs comme la discrimination, par exemple.

On a constaté, cependant, les limitations du BBT pour permettre une discussion et une réflexion sur le sujet lui-même et sur le travail dans ses relations sociales plus amples. Avec la méthodologie utilisée, le BBT n'a pas provoque de changements significatifs.

Comme procédé exclusif d'intervention, le BBT est fort limité. Son utilisation doit, comme le soulignait ACHTNICH (1991) s'enquadrer dans un programme d'intervention plus ample qui inclus, entre autre chose,l'information professionnelle, le monde profesionnel dans sa dynamique et ses diverses déterminants sociaux.

Finalement, si les analyses quantitatives et statistiques permettent d'évaluer la signification des variables étudiées pour le groupe, elles laissent de cote l'analyse approfondie de chaque cas qui permettrait, peut-être, de chapter d'autres changements à d'autres niveaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACHTNICH, M. (1191) BBT. *Teste de fotos de profissoes - método para clarificacao da inclinaçao profissional.* Sao Paulo, CETEPP.

BOHOSLAVSKY, R., (1987) *Orientacao Vocacional - a estatégia clinica.* Sao Paulo, Livraria Martins Fontes.

GUICHARD, J (1992). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents.* Paris, Presses Universitaires de France.

HUTEAU, M.L. (1979) *L'évaluation des critères de catégorisations des métiers.* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 8(4), 325-346.

HUTEAU, M.L., (1982) *Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnellles. L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* 11(12), 107-125.

JAPUR, M (1988) *Estudo sobre as qualidades psicometricas do formulario de Aconselhamento (B-1) da Escala de Attitudes (EA) do Career Maturity*

Inventory (CMI) de é O. Crites tese de Doutoramento, Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo.

LEGRES, J., PEMARTIN, D. (1982) *L'intervention du conseiller d'orientation durant le cycle d'observation: description et evaluation d'une action psycho-pédagogique.* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 11(12), 127-156.

LEITAO, L.O.G.M. (1993) *Contributos para um modelo de avaliaçao dinamico dos intereses - Ensaio sobre um metodo projectivo de analise das tendencias profissionais - o "Berufsbilder-test"* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciencias da Educaçao, Universidade de Coimbra, Coimbra.

PELLETIER, D. (1977) *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal; enfoque operatorio.* Peetropolis, Vozes.

L'HISTOIRE DES CINQ PHOTOS PREFEREES AU BBT A DEUX MOMENTS DU PROCESSUS D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

HYSTORY OF FIVE FAVOURITE PHOTOS OF BBT IN TWO DIFFERENT MOMENTS OF VOCATIONAL GUIDANCE PROCESS

ISTORIA A CINCI FOTOGRAFII ALE BBT ÎN DOUĂ MOMENTE DIFERITE ALE PROCESULUI DE ORIENTARE PROFESIONALĂ

Lucy MELO SILVA, A. JACQUEMIN - BRÉSIL

Le "Berufsbilder-Test" (BBT) ou Test de Photos de Professions a été développé en Suisse par Martin ACHTNICH (1972). Il se compose de 96 et 100 photos (forme masculine et féminine respectivement) qui représentent des personnes qui exercent toutes sortes d'activités. Comme c'est un test visuel, il "a l'avantage d'atteindre directement la sphère affective, sans faire de détour par une abstraction conceptuelle... on atteint non seulement les intérêts plus ou moins conscients du sujet, mais aussi les domaines de la personnalité plus éloignés de la conscience."

Inspiré de la théorie pulsionnelle de Szondi, "le test part de huit radicaux ou facteurs d'inclination, dont les divers degrés d'intensité et les combinaisons réciproques traduisent l'image colorée de l'univers d'inclination d'un sujet"(ACHTNICH-1988). L'originalité du matériel, la facilité de son aplication ainsi que le dynamisme qui apparaît dans la relation psychologue - consultant durant son utilisation sont déterminants pour favoriser la prise de responsabilité du sujet dans le choix de son champ professionnel. Devant ces avantages, le BBT a été introduit au Brésil comme instrument à être investigé (JACQUEMIN -1982).

L'idée de faire raconter une histoire à partir des cinq photos préférées par le sujet est née au Centre de Consultation Psycho-Pédagogique - CCO du Service Santé de l'Université Catholique de Louvain-La-Neuve (DE KETELE, R. - 1995) et a été introduite progressivement dans la pratique clinique du Centre de Psychologie Appliquée de la FFCLRP-USP (Brésil). Cette production complémentaire a permis de mieux comprendre les possibles intéractions existentes entre les divers facteurs présents dans les cinq photos choises.

Avec l'objectif de mieux visualiser l'évolution de la prise de conscience du sujet durant son processus d'orientation, on a introduit la narration de deux histoires: une au début, après l'application du BBT, et l'autre, à la fin du processus quand le sujet a déjà pris une décision ou quand ses doutes et ses incertitudes ont nettement diminué.

Méthodologie

1 - Composition et caractérisation de l'échantillon

10 adolescents - 6 du sexe féminin et 4 du sexe masculin, âgés de 15 à 21 ans, étudiants du secondaire ou ayant le secondaire complet, appartenant à la classe sociale moyenne, ont été sujets de la présente recherche.

2 - Instruments utilisés

Le processus d'Orientation Professionnelle inclut l'entretien psychologique et le BBT dans sa forme M ou F.

3 - Procédés

Trois phases sont prévues durant le processus:

- auto-connaissance (activités qui permettent à l'adolescent de se connaître soi-même, ses préférences, ses intérêts. Le BBT est ainsi introduit pour augmenter les connaissances du sujet sur ses inclinations. Après l'application classique du BBT (choix des photos, composition des groupes de photos, associations libres, choix des cinq photos préférées), on demande au sujet de raconter une histoire qui intègre les cinq photos choisies.
- travail (réflexion sur le monde du travail, le marché de l'emploi, la signification du travail dans la vie des personnes, le chomâge,...)
- informations professionnelles (à partir des résultats du BBT et des professions indiquées durant le processus, on commence le travail de recherche d'informations sur les professions les plus sigificatives).

À la fin du processus, on présente à nouveau les cinq photos au sujet et on lui demande de raconter une histoire en s'imaginant dans le futur, dans dix ans, par exemple.

4 - Traitement des résultats

Les histoires ont été analisées et comparées de manière qualitative et thématique en fonction de leur cohérence, de l'engagement professionnel, de l'incertitude et des doutes existants en rapport au futur professionnel.

Résultats: présentation et discussion

Dans les premières histoires, 8 sujets utilisent le pronom personnel ou la troisième personne du singulier pour caractériser le personnage central de l'histoire.

Denise: "La vie d'un médecin est très fatiguante, sans diversions et sans temps pour la famille".

João: "il était une fois un fonctionnaire d'une grande entreprise de cables électriques qui essayait de développer un nouveau matériel ".

Erika: "Elle rêvait faire succès sur les planches des théatres comme danceuse de balet".

Quant aux 2 autres sujets, l'un utilise la première personne du singulier et l'autre commence par la troisième personne du pluriel, passant ensuite à la première personne du singulier.

Une autre caractéristique qui apparaît chez 9 des 10 sujets, c'est l'existence d'un conflit entre deux ou plusieurs professions.

Barbara: "la première bataille fut le théatre" .... "passé un certain temps, Lúcia a résolu changer de profession, devenant photographe"...

Carlos: "Tout a commencé en 1940, quand j'avais 23 ans, récemment gradué en arquéologie" ensuite, il mentionne vétérinaire, chimiste, biologue, contrôleur aérien.

Frederico: "... médecin gradué par l'Université de São Paulo et vice-président d'une grande entreprise..." Il signale aussi avocat et courreur automobile.

Denise: "faisant de la gymnastique ou dançant, elle se libère de toute la tension provoquée durant une journée, soit par un médecin, un dentiste, une avocate ou même une professeur de dance".

Quant à la conclusion de l'histoire, on constate une finale heureuse avec une réalisation professionnelle satisfaisante dans 6 cas.

Adriana: "elle a découvert qu'elle avait plus tendance à interpréter. Elle a fait un cours et est devenue un grande artiste"...

Humberto: "pour moi, le travail est plus qu'un gagne pain, c'est une philosophie de vie, c'est choisir un endroit où l 'on veut habiter"

4 sujets terminent en conflit, de manière tragique ou faisant uniquement référence à la vie personnelle:

Frederico: "..se voit pris dans une grande trame..." "ils ont même sabotté sa voiture de course..."

Gabriela: "ils se sont mariés et ensuite est née Joana, la princesse de la maison"...

Ces résultats montrent clairement que les conflits et les incertitudes tendent à ne pas être assumés par les sujets vu qu'ils attribuent et projettent ces difficultés sur d'autres personnes, ne semblant pas être inicialement capable de supporter ces indécisions. Bien que la majorité parvienne finalement à se décider et réaliser son projet professionnel, un nombre significatif ne parvient pas à le résoudre de manière positive.

Dans les secondes histoires, 9 sujets racontent leurs histoires à la première personne du singulier;

Adriana: "tout à commencer avec l'indécision. J'ai cherché de l'aide au service d'orientation de la USP et je l'ai trouvée. Aujourd'hui, cela fait 10 ans que je me sent réalisée dans cette profession"

Frederico: "J'ai un emploi dans une grande entreprise"...

Gabriela: "Aujourd'hui, ce fut une journée chargée, j'ai examiné plusieurs enfants dans mon cabinet de consultation"

Barbara; "D'ici 10 ans, si Dieu le veux, je serai graduée en publicité et marketing"...

Les conflits sont résolus (6 sujets) et en voie de résolution (4 sujets), pour le moins:

Gabriela: "Je suis une récente graduée et il faudra encore quelques années pour m'établir, mais ma vie professionnelle et sociale est comme celle d'un médecin gradué il y plusieurs années"

Humberto: "Aujourd'hui, après 10 ans que je me suis formé, je me sens un type réalisé personnellement. J'ai une agence de création de jouets"...

Carlos: "je sais que j'ai trouvé ma vocation, mais tant que je ne la trouverai pas, je continuerai à chercher"..

Pour ce qui est de la finale de l'histoire, 8 sujets aprésentent une vision positive acompagnée de la réalisation profesionelle; chez 4 sujets, on note, en plus, la réalisation personnelle avec l'inclusion du mariage et la présence des enfants. 2 sujets seulement continuent à la recherche d'une décision

Adriana: " je me trouve pleinement réalisée dans ma profession"

Barbara: "d'ici 20 ans, je prétend trouver le prince enchanté, me marier et avoir des enfants et comme le dit la samba de la Mangueira: rêvé ne coute rien".

Frederico: "J'ai un emploi dans une grande entreprise, probablement bien marié, avec un fils, m'epanouissant dans tous les sens".

Dans ces histoires, les personnages ne sont plus fictifs, il y a une identification complète avec le personnage central de l'histoire: c'est le propre sujet qui est capable de résoudre ses conflits et ses indécisions et de projeter un futur positif non seulement au niveau professionnel mais aussi au niveau personnel.

Conclusion

L'introduction de la narration de deux histoires à partir des cinq photos préférées du BBT permet de recueillir un ensemble de données significatives. Les histoires permettent de suivre l'évolution de la prise de conscience du sujet durant le processus d'orientation, du travail d'élaboration des conflits internes et externes qui se présentent au sujet ainsi que la manière dont il visualise leur solution.

Cette manière de procéder augmente les possibilités diagnostiques du BBT dans le sens d'approfondir le processus d'orientation par l 'apport de données complémentaires hautement significatives.

Finalement, il est évident que des recherches supplémentaires seront nécessaires pour que l'on puisse travailler de manière plus valide et confiable avec le procédé des deux histoires du BBT.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACHTNICH, M. (1979) *Der Berufsbilder Test, projectves verfahren zur abklarung der berufsneigung*. Berne, Hans Huber.

DE KETELE, R. (1995) *Comunication personnelle*. Louvain, Centre de Consultation Psycho-pédagogique.

JACQUEMIN, A., PASIAN, S.R. (1991) ***O BBT** no Brasil*. In: ***O BBT**. Teste de fotos de profissões - método para a clarificação da inclinação profissional*. Trad. Port., São Paulo, CETEPP.

MELO SILVA, L.L., JACQUEMIN, A. (1995) Contribuição para a interpretação do BBT de Martin ACHTNICH: a história das cinco fotos preferidas. *Resumos do II Congressso da ABOP*, São Paulo.

SZONDI, L. (1972) *Introduction à l'analyse du destin*. Trad. Franc., Louvain, Editions Nauwelaerts.

LA MATURITE DE CARRIERE DES ELEVES BULGARES DES CLASSES TERMINALES

MATURITY FOR THE CAREER OF BULGARIAN SENIOR STUDENTS
MATURITATEA PENTRU CARIERĂ A ELEVILOR BULGARI DIN CLASELE TERMINALE

Dimitar ISKREV - BULGARIE

La notion de maturité de carrière est essentielle pour la conception éducative de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans leur vie active d'adultes et surtout dans leur vie professionnelle, les jeunes gens ont souvent à prendre une série de décisions responsables. L'école, en tant qu'une institution, qui est responsable de l'intégration de l'individu dans la société, a cette tache de préparer les adolescentes à faire les premiers pas.

La période de l'adolescence est très importante pour faire examiner du problème du développement de carrière de la personne. Cela est dû à la place particulière que cette période d'age occupe dans le développement ontogénétique de l'homme. Pendant l'age l'adolescence s'accomplissent des transformations étant la base d'une future vie de travail active. Les questions principaux à résoudre ici sont:

- Construction de la basse nécessaire à effectuer un réel choix professionnel
- Transformation des fantasies professionnelles antérieures en des réalités applicables dans un milieu de travail
- Appréciation des dificultés réeles basées dues aux conditions socio-économiques de la famille et à d'autres circonstances familiales
- Formation correspondante, qualification ou autres études
- Batiment d'habitudes et de savoir-faire indispensables dans le monde du travail (d'après Schein, 1979)

Les recherches du processus de maturité de carrière de la personne à un certain age donnent la possibilité de découvrir les particularités spécifiques du la correspondance entre les taches principales du développment et le comportement de carrière réel de la personne à l'age en question. De cette manière, on peut noter les tendances typiques du processus et le configuration de ses éléments au moment donné. En examinant les caractéristiques de la maturité de carrière valables pour une certaine période d'age, on peut chercher leur projections pédagogiques en vue de faciliter et d'aider le processus d'adaptation sociale des jeunes.

La maturité de carrière pendant l'adolescence et la maturité constitue une caractéristique pluridimensionnelle de la personne. Elle contient des components cognitifs et d'attitude. Dans le vécu social de chacun ils croissent dans rapport à l'age et l'expérience. Le modèle de maturité de carrière utilisé est basé sur les théories anglo-saxonnes concernant le développement de carrière (Ginzberg, Super, Cristes) ainsi que sur des recherches françaises et canadiennes dans ce domaine (Huteau, Pelletier, Dupont). Les éléments différents sont considérés en tant que des constructions qui se développent d'une manière hétérotrophe. Chacun d'eux suit sa propre linge de développement. Dans le plan pratique, cela signifie qu'on peut s'attendre à une croissance égale de tous les éléments dans le cadre déterminé. Même plus, ayant en vue leur nature évolutive on peut supposer qu'un élèment aure un niveau de développement supérieur ou inférieur à étape ultérieure en fonction de l'interaction entre l'individu et le milieu social. Il y a une certain continuité entre les différentes niveaux de développement ces éléments de la maturité de carrière. Le modèle utilisé dans notre recherche comprend quatre dimensions: planification, exploration, connaissance du monde du travail, prise de décision.

Objet de la recherche

L'analyse est orientée envers la découverte des similarités et diversités dans la maturité de carrière des élèves à l'age de l'adolescence. La recherche sur le développement de carrière chez les élèves de l'école secondaire dans les aspects déjà cités est une base pour faire des conclusions en ce qui concerne le degré de préparation des adolescents à faire un choix de carrière motivé et leur besoins dans ce domaine. Durant la recherche l'influence de deux variables indépendantes fera également l'objet de l'analyse: sexe et type de l'enseignement secondaire - enseignement général et avec une orientation professionnelle. L'analyse des particularités spécifiques propres aux jeunes filles et aux garçons contribuera à trouver les moyens adéquats pour aider ce processus avec différenciation. L'analyse de l'autre variable indépendante montrera à quel degré un certain type d'établissement secondaire est capable, grace à ses programmes à bâtir chez ses élèves une compétence telle, qu'ils puissent guider eux-mêmes leur carrière. Les particularités de la maturité de carrière étudiés selon les types de formation caractérisant le système éducatif bulgare sont d'un intérêt special pour la recherche: établissements d'éducation générale (lycées et SOU- écoles secondaire d'éducation générale) et établissements professionnels (écoles techniques et SPTU).

Les personnes examinées

La méthode est appliquée à un échantillon de 260 élèves des classes terminales en 1994 et à un échantillon de 294 élèves des mêmes classes en 1996 - 232 soit 42% en sont des élèves de l'enseignement type général et 322 (58%) des élèves qui suivent un enseignement professionnel. Selon le sexe ils sont divisés comme ceci: 304 (55%) jeunes filles et 250 (45%) garçons. L'age des participants est entre 18 et 19 ans. L'étude est menée durant le deuxième semestre de l'année scolaire, donc, la fin des études secondaires pour les élèves est déjà un fait de l'avenir très proche.

Methode de la recherche

Afin de rendre le modéle de la maturité de carrière operationnel a été fait une adaptation aux conditions bulgares d'un outil déjà élaboré - L'Inventaire du développement de carrière (Career Development Inventory), version australienne de Lokan. La méthode est destinée à des recherches sur des adolescents entre 14-19 ans. Les paramètres d'attitude de maturité de carrière sont examinés au moyen d'une série de questions. Chaque assertion est estimée par le personne l'échelle type Likert. Les paramètres cognitifs sont étudiés au moyen d'une série de questions avec une réponse plurielles aux choix (du type "un de quatre"). La méthode contient les échelles suivantes:

- Echelle "Planification de la carrière" (20 items, d'attitude)

Une partie des items inclus dans cette échelle revelent l'attitude de l'individu de désigner et réaliser une série de moyens et de voies (sous la forme d'une conduite) par lesquels, dans un proche avenir ou un avenir plus éloigné, le jeune homme peut réussir effectivement ses projets professionnels. C'est la subéchelle "Orientation de la planfication" (12 items). Les autres points découvrent l'appreciation subjective de l'individu et cela dépend de l'idée qu'il s'est faite sur les différentes aspects de la profession désirée. C'est la subechelle "Clarté informationnelle" (8 items).

- Echelle "Explorаration de la carrière" (16 items, d'attitude)

Elle montre l'attitude de l'individu envers les différentes ressources d'information rélevante pour la profession (la carrière) et leur utilisation dans l'élaboration de projets professionnels. D'un coté la disposition de l'individu d'utiliser une de ces ressources, c'est-à-dire, importances individuelle ce cette information pour l'élève se définit indirectement. C'est la subéchelle "Signification de la source" (8 items). De l'autre coté, l'appreciation subjective de la grandeur des connaissances acquises d'une source déterminée. C'est la subdivision "Utilisation de la source" (8 items).

- Echelle "Information du monde du travail" (24 items, cognitive)

Elle apprécie les connaissances réelles d'élève concernant différents aspects de la carrière: taches du développement caractéristiques l'étape à lequelle se trouve l'adolescent ainsi que pour l'étape suivante; le modele de rangement des professions; des techniques pour obtenir et retenir un emploi. Ces connaissances sont des indices de garantie informationnelle du choix professionnel et de la carrière qui suivra.

- Echelle "Prise de décision" (12 items, cognitive)

Elle représente une série de cas dont la résolution montre l'aptitude de l'élève d'appliquer les principes de prise de décision concernant la carrière professionnelle. La configuration des données pour chaque cas détermine l'unique alternative juste.

Resultats

La présente étude est réalisée dans la cadre de nos recherches variées concernant les particularités du développement de carrière pendant l'adolescence. Dans l'exposé qui suit nous allons présenter les résultats d'une echantillon unifié peuvent varier dans les intervalles suivantes: Planification: 20-92; Exploration: 16-64; Information: 1-24; Prise de décision: 1-12. Ont été calculées les statistiques descriptives pour toutes les échelles. Les moyennes obtenus ont été transformés en parts relatifs (en pour-cent) par rapport à la mention la plus haute qui peut être obtenus théoriquement. Les caractéristiques descriptives les plus typiques pour cet echantillon sont montrées au tableau 1.

Tableau 1. Statistiques descriptives des resultats à chaque échelle (N = 554)

Echelle	Moyenn (M)	%	Ecart-type (SD)	Minimum	Maximum
Planification	62,90	.68	9,78	32	89
Exploration	37,04	.58	6,51	17	58
Information	16,28	.68	3,19	5	23
Prise de décision	6,19	.52	2,05	1	11

Les élèves ayant déjà terminé leurs études secondaires peuvent mieux planifier leur carrière par rapport à leur exploration. L'angagement avec un type d'activité pour réusir les projets professionnels et l'attitude que les contours de la profession future sont assez clairs prédominent devant les attitudes d'utiliser d'une manière plus complexe les différentes réssources d'information. Les élèves des classes terminales sur le plan cognitif ont relativement plus d'information sur le monde de travail et les teches du développement de carrière. Leur information en ce qui concerne la question de faire un choix professionnel optimal est mineure. Autrement dit, les élèves savent à quoi ils doivent parvenir mais ils ne connaissent pas les voies et les moyens pour y parvenir.

Afin de voir quelques sont les inderdependances importantes entre les dimensions de la maturité de carrière, les données ont soumisés à une analyse correlative. Les résultats en sont donnés au Tableau 2.

Tableau 2. Correlations entre les échelles pour tous les élèves (N = 554)

Echelle	**Exploration**	**Information**	**Prise de décision**
Planification	43	29	.13
Exploration		.13	.10
Information			45

Les résultats montrent une corrélation soulignée entre les échelles d'atitudes (planification et exploration, r = .43) et entre les échelles cognitives (information du monde du travail et prise de décision, r = .45). Le degré de promptitude pour avoir une certain conduite dans les sens de définir clairement un futur professionnel proche et un futur plus éloigné est essentielement lié par la représentation claire dans l'esprit de l'élève des sources d'information utile. La planification approfondie de la carrière est accompagnée de l'utilisation de resources diverses d'information profesionnelle. Un adolescent qui ne connait pas très bien les voies et les moyens pour obtenir de l'information pour sa carrière a des projets vagues et incertains. À son tour, le savoir de faire des choix effectifs pour la carrière est lié aux connaissances du monde du travail. Le jeune homme bien reseigné arrivera mieux au choix optimal quand il aura à prendre des décisions concernant sa carrière. Connaitre les principaux et les procédés de choisir une bonne alternative professionnelle va de pair avec des horizons d'information plus larges; de l'adolescent au sujet de sa carrière.

A été analysée l'influence du sexe sur le niveaux de maturité de carrière obtenu. Les différences entre les filles et les garçon sont données au tableau 3.

Tableau 3. Moyennes (M), ecart-types (SD) et testes de Student (t) entre résultats selon sexe à toutes les échelles

	Filles (N=304)			Garçon (N = 250)				
Echelle	M	SD	%	M	SD	%	t	Niveau de signification
Planification	64,08	9,47	70	61,47	9,98	67	3,17	0,01
Exploration	37,58	6,21	59	36,37	6,82	57	2,20	0,05
Information	16,77	3,13	70	15,68	3,18	65	4,06	0,001
Prise de décision	6,65	1,96	55	5,63	2,03	50	6,00	0,001

Les données découvrent différence significative entre les sexes à toutes les échelles. Exception font la subéchelle "Clarté informationnelle" de la planification et la subéchelle "Utilisation des sources d'information" de la exploration. Ici les différences sont statistiquement insignifiantes. Dans un plan pratique, cela suppose une approche différencie dans l'orientation professionnelle des jeunes filles et des garçon. Considérant les différences de sexe de la maturité de carrière pour un group concret pourrait faire augmenter les résultats des interventions pédagogiques visant à aider et faciliter le développement de carrière des élèves.

Une comparaison des dimensions étudiés a eté faite de la maturité de carrière selon le type de l'enseignement reçu - enseignement général (lycée, SOU) ou bien professionnel (écoles techniques, SPTU). Le but a été de pouvoir voir à quel point la structure et le contenu des programmes d'étude dans les differents types d'école représentent un facteur pour la formation de la maturité de carrière. Les résultats sont donnés au tableau 4:

Tableau 4. Moyennes (M), ecart-types (SD) ettesta de Student (t) entre résultats selon type de l'enseignement à toutes les échelles

	General (N = 232)			Professionnel (N = 322)				
Echelle	M	SD	%	M	SD	%	t	Niveau de signification
Planification	63,87	9,91	69	62,47	9,26	68	1,66	NS
Exploration	37,50	6,21	58	36,69	6,71	57	1,44	NS
Information	17,15	2,97	71	15,65	3,21	65	2,98	0,01
Prise de décision	6,49	2,07	54	5,98	2,01	50	2,90	0,01

L'analyse demontre que quant aux échelles cognitives les élèves ayant reçu un enseignement général ont des résultats significativement plus hauts par rapport à ceux qui reçoivent un enseignement professionnel. Par contre, sur les échelles d'attitudes, les donnés ne relevent pas l'impression d'une différence significative entre les élèves de l'enseignement général (lycée, SOU) et ceux des écoles professionnelles (écoles techniques, SPTU). Les élèves des écoles techniques obtiennent de résultats plus elevés uniquement pour la subéchelle "Utilisation des sources d'information" de la exploration. L'étude montre que les élèves des écoles de type général sont mieux informés en ce qui concerne le monde des professions et les taches personnelles de la carrière, posées devant le jeune homme terminant ses études secondaires. Ces élèves font mieux leur choix motivé lié à la carrière. Cela ne signifie pas, bien sur, que ces élèves n'ont pas des connaissances et des aptitudes spécialisés dans certains domaines professionnels. Il s'agit d'une disponibilité des aptitudes sociales pour gérer sa propre carrière. Les élèves des classes terminales des écoles générales montrent en général une promptitude plus forte pour la réalisation effective de la carrière par rapport aux élèves du même age des écoles professionnelles.

LES JEUNES 16-30 ANS AYANT UNE FORMATION PROFESSIONNELLE PEU SPECIALISEE: LEURS CARACTERISTIQUES ET LEURS BESOINS D'ORIENTATION

YOUTH OF 16-30 YEARS WITH A LOW VOCATIONAL TRAINING SPECIALISATION,
THEIR CHARACTERISTIC FEATURES AND ORIENTATION NEEDS
TINERII ÎNTRE 16-30 ANI CU O SLABĂ FORMARE PROFESIONALĂ: CARACTERISTICILE
ŞI NEVOILE LOI DE ORIENTARE

Marcelle GINGRAS, Pierrette DUPONT - CANADA

Au Québec, les jeunes de 16-30 ans ayant une formationa professionnelle peu spécialisée constituent une clientèle diversifée pour les services d'orientation. Il s'agit de décrocheurs scolaires, d'élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, de bénéficiaires de l'assurance-emploi ou de l'aide sociale, de jeunes contrevenants etc. Divers programmes qui insistent sur une meilleure préparation de ces jeunes ont été mis sur pied par le milieu scolaire et par différents organismes d'aide à l'employabilité afin de faciliter leur intégration au marché du travail. Parmi les moyens privilégiés en vue de maximiser cette préparation nous retrouvons les stages en meilieu du travail ou les expériences de travail dispensées sous forme d'ateliers et habituellement inscrits à la grille horaire dans le cadre scolaire.

Ces moyens de formation permettent, entre autres, aux jeunes d'effectuer certains tâches ou opérations de travail et de réaliser des apprentissages spécifiques par rapport au domaine ou au milieu de travail visité. Ils représentent aussi un terrain d'observation pour les intervenants afin qu'ils soient en mesure de mieux évaluer les aptitudes et les intérêts professionnels de ces jeunes ainsi que leurs capacités de répondre à certaines exigences du marché du travail. Ces stages et ces expériences de travail sont également l'occasion pour ces derniers de se rendre compte de la réalité de la vie et de devenir conscients autant de leurs limites que de leurs gouts et aptitudes. En ce sens, ils constituent un élément dynamique de leur préparation à la vie active.

Les milieux ou les expériences de travail reconnus sont évidemment ceux auxquels ces jeunes peuvent avoir accès parce qu'ils n'exigent pas de compétences spécialisées. Toutefois, compte tenu des horizons limités de cette clientèle desservie par les conseillers d'orientation et de sa situation toujours critique en matière d' éducation et d' emploi, nous nous sommes demander s'il ne serait pas souhaitable d'avoir un meilleur portrait de ces jeunes au plan vocational en vue de modifier, d'adapter ou de developper des strategies educatives qui repondent davantage a leurs besoins. Parmi ces besoins, nous retrouvons ceux liés à leur motivation aux études et à leur connaissance de leurs caractéristiques personnelles et de celles du monde du travail. C'est donc dans cette perspective que nous avons entrepris une recherche en vue de mieux cerner la norivation professionnelle de ces jeunes et de mieux identifier leurs aptitudes et leurs intérêts professionnels.

La motivation professionnelle

L'instrument de mesure que nous avons élaboré en 1995 pour identifier les éléments de motivation ou de démotivation professionnelle s'intitule Questionnaire de motivation. Il est constitué de 44 énoncés répartis en quatre dimensions principales: la signification du travail (l'importance qu'un individu accorde au travail dans sa vie et les diverses raisons qui le motivent à travailler), le concept de soi professionnel (l'image qu'une personne a d'elle-même, c'est-à-dire ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences, ses qualités au regard des possibilités professionnelles et d'une carrière future), la préparation à la carrière (les démarches et les activités de planification et d'exploration réalisées, les divers facteurs considérés pour prendre des décisions d'orientation et la connaissance des professions et du monde du travail) et les aspirations professionnelles (la précision du projet professionnel de la personne, sa satisfaction générale à l'endroit de ce projet et l'assurance qu'elle pourra le réaliser). En répondant à chacun des énoncés spécifiés, les sujets sont invités à considérer leur avenir professionnel et leur carrière future et à cocher l'une ou l'autre des réponses suivantes: Vrai, Faux ou ?.

Les procentages moyens obtenus aux quatre dimensions du questionnaire par un échantillon de 55 élèves inscrits au Programme des cheminements particuliers de formation qui est offert aux jeunes de 16-18 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage figurent au tableau qui suit:

DIMENSIONS	VRAI	FAUX	?
Signification du travail	75,8	16,2	8,0
Connaissance de soi	71,9	12,2	15,9
Préparation à la carrière			
Aspirations professionnelles	74,7	12,1	13,2

En général, nous pouvons remarquer que les opinions exprimées sont assez positives. En effet, une bonne partie des élèves en difficulté accorde une certaine importance aux énoncés liés à la signification du travail. Ces jeunes semblent donc valoriser le travail dans leur vie et le considérer comme essentiel à leur développement actuel et futur. Également, ces sujets disent posséder une bonne connaissance d'eux-mêmes. Toutefois, il nous semble qu'il noul semble qu'il serait peut-être opportun de vérifier le réalisme de cette perception. Concernant leur préparation à la carrière, une proportion plus faible de jeunes affirme avoir fait les démarches d'orientation nécessaires et importantes en vue de favoriser leur préparation à la vie de travail. Enfin, les trois quarts des élèves interrogés disent posséder certains aspirations professionnelles quoiqu'il faudrait aussi vérifier le degré de clarté et de certitude qu'ils en ont afin de mieux les aider à se projeter dans le future en tant que travailleur.

Les aptitudes professionnelles

Afin de vérifier la perception que ces jeunes avaient de leurs habiletés professionnelles, nous leur avons administré le Questionnaire d'évaluation de soi (QES) construit par Dupont en 1985. Cet instrument comprend 105 énoncés qui se répartissent selon les neuf aptitudes professionnelles mesurés par la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA), c'est-à-dire l'intelligence générale, l'aptitude verbale, l'aptitude numérique, la perception spatiale, la perception des formes, la perception des écritures, la coordination visuo-motrice, la dextérité digitale et la dextérité manuelle. Ces énoncés qui représentent des habiletés spécifiques sont des exemples concrets tirés des expériences quotidiennes des jeunes. Pour chacun de ceux-ci, les sujets sont invité à indiquer dans quelle mesure ils croient posséder l'habileté précisée à l'aide de six choix de réponse: 1. Je ne l'ai pas; 2. Je l'ai un peu; 3. Je l'ai modérément; 4. J'ai une assez grande habileté; 5. J'ai une grande habileté; 6. J'ai une très grande habileté. Afin de faciliter la compilation de nos données, ces choix ont été regroupés en deux catégories à savoir, "moins d'habileté" (choix de réponse 1,2 et 3) et "plus d'habileté" (choix de réponse 4,5 et 6).

Cette épreuve a été completé par les 55 élèves décrits au paravant. Les résultats en terme des proportions moyennes qu'ils ont obtenus aux 9 échelles du QES sont présentés au tableau suivant:

HABILETES	MOINS D'HABILETE	PLUS D'HABILETE
Générale à apprendre	30.6	69.4
Verbale	43.3	56.7
Numérique	41.0	59.0
Perception spatiale	40.3	59.7
Perception des formes	31.0	69.0
Perception des écritures	31.1	68.9
Coordination visuo-motrice	22.4	77.6
Dextérité digitale	18.0	82.0
Dextérité manuelle	16.2	83.8

Ce qui ressort davantage de ces données, c'est que la plupart des élèves interrogés croient posséder assez fortement l'ensemble des habiletés mesurées. Toutefois, il est possible de remarquer qu'ils évaluent un peu plus faiblement leurs habiletés verbale, numérique et de perception spatiale. Cette situation s'explique probablement par le fait qu'ils portent moins d'intérêts aux tâches relatives au monde scolaire, qu'ils se considèrent moins compétents dans l'exécution de celles-ci ou qu'ils sont conscients des diverses difficultés éprouvées dans leur études. En revanche, ces sujets s'estiment plus habiles quand il s'agit d'activités plutot physiques comme la coordination visuo-motrice, la dextérité digitale et la dextérité manuelle. Peut-être qu'il en est ainsi parce qu'ils sont en majorité de sexe masculin, qu'ils ont déjà effectué des stages ou des expériences de travail nécessitant ce genre d'habiletés ou encore parce qu'ils n'ont pas été suffisamment valorisés pendant leur cheminement scolaire et qu'il s'agit là d'un phénomène compensatoire au sous-développement de leurs habiletés intellectuelles. En bref, ces chiffres nous portent à croire que ces jeunes aux prises avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ont tendance à sur-évaluer leurs habiletés professionnelles et que c'est possiblement en raison d'un manque de connaisssance d'eux-mêmes. Par conséquent, il serait possible de douter encore du réalisme de leurs perceptions à ce niveau.

Les intérêts professionnels

Etant donné que la plupart des inventaires d'intérêts professionnels actuellement disponibles pour ce genre de clientèle comporte plusieurs limites relativement au format ou au contenu, nous avons dernièrement choisi de construire un instrument de mesure des intérêts qui tienne davantage compte de leurs particularités. Il consiste en une série de 79 photographies couleurs illustrant des activités professionnelles non spécialisées et semi-spécialisées qui se répartissent dans divers secteurs du monde de travail: agriculture et foresterie; alimentation; administration et commerce; construction, bois et meubles; services personnels et publics; machinerie et mécanique; transformation et fabrication. Pour compléter cette épreuve, le sujet indique son degré d'intérêt pour chacune des activités professionnelles illustrées sur les photographies en répondant à la question "aimerais-tu faire cette activité?" à l'aide des choix suivants: oui, non ou je ne sais pas. Actuellement, nous sommes à expérimenter ce matériel et les résultats obtenus seront connus ultérieurement.

Il est évident que les moyens didactiques ainsi que les stratégies d'enseignement nécessitent d'être révisés, réévalués et considérablement modifiés en fonction des besoins de cette clientèle particulière. Dans cette perspective quelques considérations devraient demeurer très présentes à notre esprit. Nous en énumérons quelques unes:

- Considérer le niveau de conceptualisation très concret de ces jeunes.
- Les motiver de façon à prévenir l'abandon scolaire.
- Leur permettre de prendre contact avec eux-mêmes.
- Développer leur confiance en eux-mêmes et leur estime de soi.
- Souligner leurs réussites, leurs efforts et leurs comportements positifs d'apprentissage.
- Leur faire acquérir une bonne connaissance d'eux-mêmes et du monde du travail en vue de faciliter leur employabilité.
- Disposer d'instruments d'investigation qui soient réellement adaptés à cette clientèle sans formation professionnelle.
- Améliorer la concertation ou créer des liens avec les milieux scolaire et du travail (ex.: direction scolaire, personnel enseignant, représentants du monde du travail, parents).
- Bref, donner la possibilité à ces jeunes de recevoir une formation qui pourra éventuellement les diriger vers le marché du travail dans un domaine qui leur est accessible et faciliter leur intégration en emploi.

CAREER INFORMATION AND COUNSELLING IN THE INTERNET ERA

INFORMATION ET CONSEIL SUR LA CARRIERE A L'EPOQUE DE L'INTERNET
INFORMARE ŞI CONSILIERE ÎN EPOCA INTERNET-ULUI

PRESENTATION IN PLENARY SESSION

Phillip S. JARVIS - CANADA

A ***Social System*** *is comprised of four key elements: a* ***structure*** *that defines the roles and relationships between its members; a* ***technology*** *that encompasses the tools and techniques used by its members; a* ***theory*** *which expresses the vision members have of their social system, its goals, environment and future; and a* ***collective capacity to learn****, adapt and evolve.* (Paquet, Ferrand, 1994)

When individuals or groups manage to take one of these four elements and push them beyond their traditional frontiers, each of the three other components - and the system as a whole - are profoundly transformed. Today, I wish to share a few thoughts with you on the technological aspect of this paradigm so as to point out the impact, promises and perils of new Information Technologies (IT) on our world, our economies, our lives ... and our jobs as counsellors.

Technology as the Catalyst of a New Paradigm

Once in a while, humans come up with a really great idea that quickly brings about a profound metamorphosis of every aspect of their everyday personal and collective lives. The discovery of fire, the invention of the wheel, the printing press, the steam engine and the telephone have all, in one way or another, led to a significant revolution in how we think, act and relate to one another. As the turn of the millennium nears, computers and communication technologies are catapulting us into yet another era. We are in the midst of a revolution that may well be more significant than any other in human history.

The power of the computer, as the key to mechanization, automation and communication, is expanding exponentially. New technologies are redefining the terms of our social system at a pace quicker than what we have ever known. They are becoming the key enablers of a totally new economy based on information and on the networking of human intelligence (Tapscott, 1996). Not only are the dynamics of our world changing, but the rules by which we play the game and the requirements for success and survival in that world are being fundamentally revised. Discussing how print brought about linear thought processes, Marshall McLuhan once said "the medium is the message." Now, vastly distributed and instantaneous networks are forcing us to break the mold once again, to learn a new language and to rethink our world according to themes unheard of until now (Tapscott, 1996), such as:

1. in the *knowledge economy*, the *digitalization of information* and the *immediacy* of exchanges opens the door to the creation of *virtual* institutions and relationships;
2. the collapse of time and space due to the growing use of IT leads to the *disintermediation* of the delivery of services and the development of a new, cooperative, relationship between producers and consumers of these services;
3. mass culture is being replaced by *molecular structures* that partner and exchange within *integrated networks* that lie at the heart of *globalization*;
4. continuous *innovation* is the key to growth and survival.

Ours is a time of exciting and unbounded new possibilities! The potential for synergy that resides in these networks of human intelligence has already been set in motion by the more innovative and creative among us. As Paul Romer pointed out, the world, which - according to traditional economists - was ruled by a logic of scarcity of resources and limited growth, is quickly becoming a playground of nearly unbounded opportunity, where the value of ***ideas*** is growing exponentially as they materialize in the form of new products, new markets and new possibilities to create wealth (Kelly, 1996).

Of course, this new world is not without its perils. We are witnessing "the rise of a new political economy that will raise far-reaching questions about power, privacy, access, equity, quality of work life, quality of life in general and the future of the democratic process itself.." (Tapscott, 1996:66) How much positive actually emerges from these new technologies, and the use we make of them, will greatly depend on our capacity to develop the proper *ethical guidelines and standards*, but this is an issue I will touch upon later.

The Nature of Work in a Technology-Driven Economy

First, let us turn to the issue that hits the closest to home for us: the way that these ever-evolving technologies have fundamentally transformed the nature of work itself, and the relationship that men and women everywhere entertain with their jobs... or lack thereof. Technology's role in this is somewhat paradoxical: it has always been the impetus behind the diversification of our economies and has led to the creation of thousand of new jobs in the industrial, and then, the service sectors. Yet, what it gives with one hand, it is prompt to take away with the other (Rifkin, 1995). As we speak, more than *800 million* people in the world are unemployed or underemployed, as they are being displaced from their jobs by machines, and this number is likely to rise sharply over the next few years. Why? Because the relentless march towards competitiveness, productivity and cost cutting continues to push organizations (both public and private) towards radical technology-enabled downsizing and re-engineering.

> *"Corporate downsizing and re-engineering continue to accelerate with no end in sight. On November 15, 1995, AT&T announced it was letting go more than 77,000 managers in an effort to cut labour costs and improve profit margins. Other companies are pursuing an equally aggressive labour-cutting policy. According to a 1995 survey of 2,000 corporate executives from the world's leading industrial nations, 94 percent of the respondents reported that their companies had been through a reorganization in the past two years, resulting in a permanent reduction of their workforce. More than 66 percent of the business leaders predicted that the pace of downsizing and re-engineering would increase in the years ahead. The companies surveyed employed 18 million people, more than 6 percent of the work force in the six leading industrialized countries."* (Rifkin, 1995:XVI).

Although such strategies and methods, along with outsourcing and privatization, are intended to spur economic growth, it is the "*jobless recovery*" (Rifkin, 1995) that they entail that is frightening so many people. During previous technological revolutions, when machines would replace workers in one sector (e.g., agriculture), the same technology usually led to the emergence of a new sector that could absorb the displaced labourers (e.g. manufacturing, services). Today, we find that although a fourth sector is rising - the knowledge sector - it cannot replace the thousands of jobs lost to technology. Furthermore, only a chosen few have the training and skills to carry out these rare but precious functions.

William Bridges takes it even a step further, suggesting that the whole *concept* of jobs is vanishing! The insight of such a statement is revealed by the growing disappearance of "those boxes on the organization chart, with regular duties, hours, and salaries" (Bridges, 1994:2) we traditionally refer to as "jobs." The point he makes is that jobs are social artifacts, created early in the nineteenth century, to "package the work that needed doing in the growing factories and bureaucracies of the industrializing nations" (Bridges, 1994:VIII). *They were created by the socioeconomic forces of the time, and reflected the prevailing nature and structure of work and organizations.*

Until now, each of these *jobs* represented one precise combination of hierarchical and functional roles and responsibilities within the organizational pyramid. It was clearly defined by a "job description," it was secure and its future often took the form of a clearly traced "career path." But these are yesterday's jobs. They are rapidly losing their place in today's world, as they become increasingly unable to rise to the challenges of the new economy. Bridges clearly articulates the emerging nature of contemporary *work* (Bridges, 1994:50):

1. Work is becoming increasingly *contingent* on the *results* that the organization can achieve. Workers must quickly learn to demonstrate their value in an iterative and constant manner, in each successive situation they find themselves in.

2. In light of this contingency, a worker's relationship to his or her organization is being fundamentally transformed. Loyalty to the firm is slowly being replaced by a new approach, where individuals are "*in business for themselves,*" as if their tasks had been out-sourced to them by the organization.

3. We are also witnessing the *erosion of traditional benefits* (pension plans, health and life insurance, training, career planning, etc.) and workers will gradually have to assume the primary responsibility for providing themselves and their family with this security.

4. The "benefits" offered by the modern organization will tend to be more directly work-related (quality of life at work, challenging projects, increased responsibilities and autonomy, etc.), as it will have to build a *collaborative partnership* with its workers in order to keep its best players.

5. As organizations turn to cross-functional project-oriented strategies, the most sought-after workers will have demonstrated their ability to function within a diversified team, to quickly switch their focus from one task or project to another, and to be effective and efficient without needing a clear job description.

6. Finally, movement and transition will become a way of life for most workers, as they will shift from one project to the next, and from one organization to another, in order to remain employed and pursue their "composite career" (Bridges, 1994:112).

All this is also complicated by the underlying demographics. The huge baby boom generation, which spans the birth years from 1947 to 1966, dominates the demographic landscape in many industrialized countries. In 1997, baby boomers are aged 31 to 50 and they have been crowding top and middle management positions everywhere. As their positions are slowly being rendered obsolete, displaced by IT, downsized or re-engineered away, their careers are reaching an unexpected plateau. Worse yet, with very few promotional possibilities, they often find themselves doing "younger people's work." This usually feels like a demotion in a "take it or leave it" environment. Not surprisingly, youth unemployment (16-24 years old) is now higher than average and young people are finding it increasingly difficult to get that first "real job." The result is an increasingly frustrated and unmotivated workforce.

How do We, as Counsellors, Fit in ?

According to Jeremy Rifkin, author of "The End of Work":

"Redefining opportunities and responsibilities for millions of people in a society absent of mass formal employment is likely to be the single most pressing social issue of the coming century." (Rifkin, 1995:XV)

I agree. Our duty as counsellors has always been to help individuals find and keep work that would allow them to grow and become better people, while offering a positive contribution to society. The new economy, and the new ways of working it has brought with it, are posing serious challenges to the job-seeker, the jobless and the "dejobbed." More than ever, they need our help and they need us to take it one step further: finding and keeping a job is not the issue anymore. *What we must strive for is teaching individuals the fundamental skills that will allow them to gain control over their destiny and become self-reliant in an ever-changing world.* As the proverb goes, "Give people fish and they will feed themselves for a day. Teach them to fish and they will feed themselves, and perhaps others, for the rest of their lives."

What each worker will need to acquire - more than formal education, experience, or skills - is *the fundamental ability to identify and seek out available work that is right for him or her, and through a process of life-long learning, turn him or herself into what the market is looking for* (Bridges, 1994). This is *self-marketing* at its best: identify (or create!) a market opportunity (in the form of an organization's needs), build the product that can best satisfy that need (oneself), and close the sale on the basis of value-added and product differentiation. Those who don't learn to play this game will be destined to sit it out in the bleachers while the elite players take over the field.

Hence, as work becomes increasingly temporary and situational, the above-mentioned "composite careers" will be increasingly self-managed. It will be our duty to help workers build the resiliency, flexibility and adaptability that will tip the scale in their favour. Furthermore, we must help them make this a way of life, an instinctual reflex to guide them along the path they have chosen. Remember the original meaning of the Latin word *carraria*: "the road or the course over which any person or thing passes" (Bridges, 1994:117). We, as counsellors, will cross the paths of these wary travellers, and accompany them on a leg of their journey. We will teach them how to read a map, use a compass, and choose the right walking stick. We will lead them to a clear brook where they can quench their thirst, and tell them about the opportunities and perils that lie down the road. Then, we will bid them farewell.

The Costs of Career Indecisiveness

Before I tell you about some the new "maps, compasses and walking sticks" we've developed in Canada to accompany workers on their journey through life, I'd like to insist on something I've mentioned earlier: we must help people find what's *right for them.* Why? While we have an intuitive understanding of some of the personal consequences of career indecisiveness, there is little, if any, awareness among counsellors, educators, administrators or legislators of the economic consequences, at a societal level, that attach themselves to this phenomenon.

People who have not received proper guidance in their employment and career planning are more likely to make inappropriate decisions, change jobs more frequently, and experience longer and more frequent periods of unemployment. During periods of unemployment many receive unemployment insurance benefits, or some other form of social assistance or income support. The costs for society are enormous. In 1994-95, a little more than a *million* Canadians received unemployment insurance benefits, for a total amount of *$15 billion.* This represents over 2% of the Gross National Product. The total amount paid in social security programs (which also include welfare and job training) for that same year was *$199.2 billion*, or almost 25 percent of GNP.

But the consequences of people not finding appropriate work are not solely of financial nature. The uncertainty brought along by the advent of the new economy breeds a pervasive fear of the future among large segments of the population. In Germany, for instance, in a recent survey, a staggering 76 percent of high school students said they were worried about being unable to find good jobs. In the wake of such apprehensiveness arises rebellion, at times of a violent nature. A May 1997 national survey in Canada, just prior to the June general election, indicated that the number one concern of Canadians of all ages is concern about job and income security. Unhappy, apprehensive people are ill-equipped to positively contribute to society. This situation results in increased incidence of substance abuse, violence, broken homes, and dropping out (of school, and society in general). Another recent study, conducted in the United States by economists Mary Merva and Richard Fowles, suggests that "a one percent increase in unemployment results in a 6.7 percent increase in *homicides*, a 3.4 percent increase in *violent crimes*, and a 2.4 percent increase in *property crimes.*" (Rifkin, 1995:208)

Moreover, an unstable world of work profoundly affects individuals' very self-perceptions. We all fundamentally strive for self-fulfillment, a sense of accomplishment, pride in what we do, a feeling of security and belonging. Career indecisiveness and heightened unemployment levels have a profound impact on people's mental and physical health. The Merva and Fowles study also indicated that "a one percentage point rise in unemployment leads to a 5.6 percent increase *in death from heart attacks* and a 3.1 percent increase in *death from strokes*" (Rifkin, 1995: 178). And even those who don't seem to suffer any physical consequences can see their productivity diminish considerably. If we, as counsellors, can contribute to an even minuscule improvement in people's success in securing and maintaining appropriate work situations, our countries could greatly benefit. For example, the total Gross Domestic Product (GDP) of the G-7 countries was approximately **$18.7 trillion** in 1995. An infinitesimal one tenth of one percent increase in productivity - attributable to having a few more people with the right skills and positive attitudes in the right place at the right time - across these countries would result in an increase of **$18.7 billion** in goods and services produced in a single year. So there are compelling human and economic arguments for harnessing the technological advancements at hand to empower individuals in their quest for career satisfaction.

Our Responsibilities as Counsellors and Career Practitioners

We must never lose sight of the fact that work is critically important to people, more than ever in today's rapidly changing economy. Uncertainty about finding or keeping jobs permeates most contemporary societies. Today's economic culture is more and more client-driven, user-oriented. The focus is on eliminating all activities that provide no added-value to products and services. How can we, as guidance counsellors, in a period of severe budget constraints when the organizations that employ us must consider cut-backs, clearly add-value for both our clients and our employers in providing services that will really make a difference?

- We must give clients *real guidance, not just information*. Counsellors too often focus on the dissemination of information. By adding to the mass of data already accessible to clients electronically and otherwise, we're compounding the problem, rather than solving it. We need to help our clients locate and process essential information, about themselves and the new world of work, in order for them to make good decisions that result in measurable positive changes in their lives.
- We can give the best possible *tools* now available. Our main objective is to assist and encourage clients to become self-reliant in inventing their work. We must introduce our clients to innovative, effective, leading edge tools they can apply whenever they need them, whether or not personalized professional assistance is available to them.
- We must inspire them to make the effort to take charge of their destinies. Ironically, people need to be convinced that taking the time for serious self-exploration and career planning will be worth their while. They need models, they need support mechanisms, and they need to hear real life success stories that give them hope and demonstrate a good potential return for their investment of time and energy.

Once again, there is a dichotomy in the emergence of significant technological breakthroughs. While the development of rather elaborate computer software and the arrival of the Internet seem to have unsettled the concept of career, and thus the counselling approaches, they have also given rise to exceptional new possibilities in service delivery. Electronic communications allow for interactivity between the users and the tools, making the latter far more adaptable to particular situations. The possibilities now seem endless, and while the best is most likely yet to come, great developments have already taken place. Here are new ideas, for a new time, that enable our profession to reach many more people, with potentially higher quality interventions. These are real life success stories that may, in some way, inspire you as you face your own contemporary challenges! You will know of others that we need to learn about. For now, let me briefly describe and demonstrate, through on-line connection via the Internet to computers in Canada, a few of the many current projects that are dramatically changing the face of career development and counselling in my country.

1. *CanWIN* (Canada WorkInfoNET) is an Internet directory of all Canadian information related to career and human resources development. It is built on an extensive partnership of professional organizations, governmental departments, and private sector agencies. While providing links to thousands of useful resources, it also presents users with diverse tools specific to their needs, whether they are job-seekers, employers, counsellors, or students.
2. *Career Explorer* is an Internet tool for career exploration and planning, filled with employment facts and figures, occupational profiles, interviews, quizzes and more. It also features self-assessment and planning tools to help users prepare for work-search and career planning. Career planners can benefit from repeated independent, self-directed exposure to Career Explorer site, which has five timely and appealing new articles profiling contemporary work and learning opportunities *every single day*.
3. The *Virtual Career Mall* is an Internet site that allows people of all ages to browse a three-dimensional virtual shopping mall in which a vast array of public and private sector career products and services is available to assist them in career exploration and planning. Users can explore "stores" with career information and employment trends, do on-line interest and aptitude tests, complete a self-study program in career development, do electronic searches for available jobs - all for free - or purchase any of a myriad of products and services they need.
4. *Contact Point* is a web site through which counsellors and career practitioners can pursue their professional development objectives. They can interact with other professionals on any topic of their choice in discussions forums, visit the resource centre to learn about all the latest tools, programs

and services, find out about up-coming conference and training events, track the latest research and order materials and services they need.

5. *Work Search* is an excellent Internet site development especially for people who must find jobs, whether they are younger students looking ahead, or older displaced workers. Users set their own pace and direction in progressing through the modules that are of particular interest to them dealing with the trauma, through self-assessment, exploring options, financial planning, electronic and more traditional job search processes, and much more.
6. The Real Game (and its French version, Jouer ... pour vrai) is an innovative program geared for junior high and middle school students that teaches about the *real world* in an experiential, role-playing format that students and teachers find especially appealing. Students learn to value the full spectrum of work roles in contemporary society by experiencing what adults live in choosing and developing a career, managing income, planning and balancing work and leisure hours, and coping with job loss. The program leaves students and teachers much more informed about the realities of today's world of work, and enthusiastic about taking charge of their destinies to prosper in the new economy.
7. *Real Times, Real Life* is also an experiential, role-playing program, designed for adults who are faced with job loss, or seemingly endless job search. Through it, they learn how to responsibly manage their career development, assess their wants and needs, as well as their skills and competencies, find out, through electronic and traditional media, about the opportunities available to them, and learn how to set realistic goals and reach them.
8. The *Electronic Labour Exchange* allows people seeking work, and employers seeking workers to find each other on the Internet by entering comprehensive profiles of the skills, credentials and experience they have to offer (clients) or are looking for (employers). This system is now available, at no cost, to anyone in Canada from their work place, their homes, their schools and training sites.
9. The *National Graduate Register* is a derivative of the Electronic Labour Exchange designed specifically for graduating students from all colleges and universities in Canada. It allows any employer seeking new graduates (and vice versa) to find suitable candidates electronically, with the intention of having young people begin their working lives with highly appropriate first working situations.

A sign of the times is that all of these products have been developed through unprecedented public private sector partnerships extending across Canada, and in some cases beyond. Human Resources Development Canada, Industry Canada, the National Life/Work Centre, the Canadian Labour Force Development Board and the Canadian Career Development Foundation have played key roles in focusing expertise and resources from their extensive national networks to make development of each of the above products possible. Organizations, in Canada and around the world, are quickly moving away from the traditional competitive paradigm. They are now realizing that pooling expertise and resources, and connecting strong independent initiatives results in better products that meet the needs of more people at less cost.

I would be remiss if I failed to mention the outstanding *Career Information and Counselling Project* here in Romania, being undertaken jointly by the Ministry of Labour and Social Protection, the Ministry of Education and The Ministry of Youth and Sports. A Working Group at the Institute for Educational Sciences in Bucharest has established a strong national network of strategic public and private sector and NGO partners throughout Romania. This project is putting basic career information and counselling infrastructure in place with state-of-the-art print, video and computer-based products, and counselling and training processes that will benefit millions of Romanians. Please make a point of speaking with the Romanian experts associated with this project while you are here in Brasov.

The Need for Guidelines and Standards

The Internet is obviously an extremely powerful resource for service delivery. And since it renders geography obsolete, it enables for strong partnerships to be built between the best people in the field, regardless of where they are. But since information and services can now be so readily available, how are the clients to determine what resources to choose among the myriad now available to them? And how are we to evaluate these resources and indicate the value and usefulness of each.

As a virtual meeting place of ideas, the Internet is a highly unregulated entity. Almost anyone can now become a publisher and offer information and on-line services, including guidance and counselling, to a world wide market over the Internet. With literally thousands of new products and services becoming available daily on the World Wide Web, we are left to wonder how people will find just what they need. The counselling community can ill-afford to miss the opportunity offered by the Internet to reach more clients more quickly, efficiently and inexpensively than ever. But there are dangers for both clients and service providers. How are clients to be sure they are receiving information, guidance or counselling from a qualified source? How can excellent service providers be differentiated from mediocre ones, or imposters? That is precisely why we need to establish certain points of understanding, a protocol of sorts, guiding the ways guidance and counselling should be provided over the Internet.

In addition to ensuring that the content and structure of information and services provided via the new information technologies meet the needs users, users need information about their counsellor. Increasingly, in the electronic age, this is a person they may never meet face-to-face. Also, parameters must be established concerning the extent of assistance that can be provided on-line. Only after proper accreditation has been presented by the counsellor, and the services be delivered have been clearly defined, should actual delivery. We need established checklists of ethical guidelines and standards applicable to delivery of career counselling services over the Internet. With such guidelines, users will be able to evaluate the services offered, and have confidence in the qualifications and credentials of the service provider. Dr. James Sampson, Co-Director of the Center for Technology in Career Development at Florida State University, and D. Stuart Conger, Vice-President of IAEVG, have both done ground-breaking work in term of guidelines and standards for the delivery of guidance and counselling services via the Internet.

The Key to Success: Partnerships

The "age of networked intelligence" is not just about creating machine-to-machine networks. In fact, the key for us is connecting human minds to other human minds through technology. No matter how much technological advancements make their way into our profession, we still have to encourage and facilitate human contact - be it direct or virtual. *"The Age of Networked Intelligence ... is not an age of smart machines, but of humans who through networks can combine their intelligence, knowledge, and creativity for breakthroughs in the creation of wealth and social development."* (Tapscott, 1996:XIV)

Few of us possess all the expertise required to apply the latest technology to create and evolve the best possible products and services for our clients in the "Internet Era." However, through the power of partnerships, we can work together to harness the potential of the new information technologies to meet the needs of our clients more fully than ever before. We must all do more with less. For the benefit of both service providers and clients, we must capitalize on the very best that's out there, and learn and build on the success of others. We can achieve maximum impact and quality through the synergy of true partnerships. The fundamental needs of people planning their tomorrows, wherever they may be in the world, are really very similar. Technology can help us bridge time and space. Our common commitment to help people become the best that they can be can bridge cultures and languages.

CAREERIST, WAGE-EARNER OR ENTREPRENEUR: WORK VALUES AND COUNSELLING

LE CARRIERISTE, LE SALARIE ET L'ENTREPRENEUR: LES VALEURS DU TRAVAIL ET L'ORIENTATION

OM DE CARIERĂ, SALARIAT SAU ANTREPRENOR: VALORILE MUNCII ŞI CONSILIEREA

Peter PLANT - DENMARK

Abstract

Work values play a major role in career decisions, but how often are these values consciously addressed in counselling? Studies based on ethnology offer new insight into the importance of work values. This paper points to some implications for counselling

Values and Ethnology

Do you find yourself reading books in your spare time that might come in handy on the job? What about working through your breaks and lunch hours? Have you given any thought to how you might set up another business to make a little extra money? These are all questions that point to certain career values. The purpose of this article is to explore career values and the culture clashes and fracture lines that accompany them. The basis of this analysis of values stems from Danish ethnology (Hojrup, 1983). A group of ethnologists during the 1980's wondered why societal planning and policy making nearly always was met with resistance by the people: the planning and policy making was conducted for the good of the people, was it not? But each time new regulations and rules were introduced, people found ways of deviating. There was always some way of getting round fishing quotas; via bartering you could avoid some taxes; the informal economy was often seen a way out of the neat, planned economy. But more importantly, perhaps, it was clear that a value gap existed between the policy makers and the people. Perhaps they led such different lives, based on opposing value systems that their values did not meet. What were these values? Via in depth interviews, mapping family and other relations, photographic recording of homes and leisure activities, and, in fact, living for extended periods of time with the people of a particular part of Northern Denmark, the ethnologists identified three sets of value systems, each one with distinct characteristics: *the careerist, the wage-earner, and the entrepreneur,* each to be presented below with a focus on the work-related values (Christensen 1987, 1988).

One is not better than the other; the point is that they are different. In this respect an analysis based on ethnology (from an inside perspective) differs from an approach based on sociology (an outsider's perspective), where societal strata are designed to reflect a top (upper class) and a bottom (proletariat). Moreover, the three categories are not a typology: values do not sit with types, but across, e.g., vocational sectors. Forget about stereotyping. This, then, is how values would be expressed by individuals who carry them:

Careerist

The careerist would say:

'My work is my life. I don't go to work just to pick up the pay check at the end of the month. For me work is a way of expressing my self. In fact, it is a way of developing my self. When I read the newspapers, for instance, I often come across something that I feel could enhance my job. Do you know what it means to read the newspapers with a pair of scissors? That's what I do, to the bewilderment of my spouse who gets a look-through paper. But I learn all the time. Life-long learning, that's me.

I recently changed jobs. Not that the old one was boring, new one is full of new challenges. This is what I want from a job: inspiration, personal development. Never, never would I accept a 9-5 job. It would bore me to bits. I try to blend my leisure activities with work. For instance, last year I went to Venice for a conference, took a few days off for sightseeing, and then visited some professional colleagues in my field. A wonderful way of creating a wholeness in my life, in my opinion. Mixing job and so-called leisure activities, that is the true meaning of work: floating in and out of activities without counting the hours. Some of my colleagues, I know, see me as a workaholic: 'You never relax', they say. 'You have no life.' But I do. They just don't see life the way I do.'

Wage-Earner

The wage-earner would put it this way:

'Basically, I have a job to make a living. Some people make fun of this and say that I work to get time off. There is some truth in this. I don't see work as a full time occupation. In fact, I was glad when we got down to a 37 hour week. There is so much more to life than just work. Leisure, for instance. And I like clear-cut lines between the two. I don't see why I should work without getting paid for it. It's not that I hate my job. It's well paid, and to tell you the truth, it's interesting. While I'm there. But I don't like it to spill over into my life outside work.

To me life begins when I'm off. You should see the fish I have caught: salmon the size of a baby. Being with my buddies. Sitting in the sunset, having a salmon barbeque. That's life. Forgetting about work for a while. As I see it, some of my work mates overdo their working role. They take work home with them. On Mondays, they come up with new ideas which they have sketched out Saturday night. Saturday night! What kind of life is that? I'm telling you: there is more to life than work.'

BEST COPY AVAILABLE

Entrepreneur

Finally, the entrepreneur would declare:

'What matters to me is that I'm my own boss. When things get done around here, I know it's because I got things rolling. It takes a lot of energy, and sometimes I have to take a risk. That is part of the fun. What is no fun at all are the regulations that the Government constantly impose on us. They should try to walk in our shoes for a while. We are the ones who create the real wealth and who pay their wages. They just see us a petty profit makers.

Anyhow, it is exiting being on your own. I just couldn't sit in an office or have some manager bossing me around. I tried, for a while. But I got into trouble every time: somebody telling me what to do is not my idea of work. I can easily fill my time without anyone making plans for me. That is what I don't understand with some people: they just sit there and wait to be told what to do. Why don't they get up and do something?

From time to time I follow courses. A recent one was on a new computerised system. It looked OK, but the instructor took a long while to get to the points. So, I walked out. I don't have time for this kind of nonsense. I'm a busy person. I get more ideas than I can possibly carry out. There has to be some kind of overflow in my creativity; if not, I would drown myself in projects. Sometimes, to be honest, I work on too many projects at a time. I try to sell them to others, but the best ones are the ones I manage myself. Didn't I tell you: I like to be my own boss.'

Three Perspectives

The three sets of work values, as indicated above, have very little in common, and do not share each other's basic values. For two of them (careerist and entrepreneur) work and 'leisure' blends into a flow of time and effort, as opposed to the wage-earner, who wants a clear cut distinction between the two. The careerist and the entrepreneur, in turn, do not agree on the fundamental issue of the concept of 'work'. The former feels that work constitutes an important (indeed the most important) component in personal development, whereas the latter is more instrumental in her/his approach. In short, each of the three categories are culturally blind towards each others' sets of values. A brief summary is presented in Figure 1 (below):

Fig. 1: Work-Values, Leisure, and Life-Long Learning

	Work	Leisure	Life-Long Learning
Careerist	Personal development	Interwoven	Personal growth
Wage-Earner	A job	Separate	Instrumental
Entrepreneur	A task	Patchy	Instrumental

Implications for counselling

What is in this analysis for counselling? Firstly, it provides a framework for counsellors' reflections: what are, in fact my own values, and how are these reflected in my daily practise? Do I, even in my non-verbal behaviour, in fact discourage people from taking up careers which do not fit with my own sets of values? Where are my biases? Which kinds of materials may actively encourage my clients to be aware of and/or challenge their values (Plant & Romer, 1991)?

Secondly, in a changing labour market with more emphasis on flexibility, downsizing of companies, and sub-contracting (Watts, 1996), there is a pressure on the wage-earner's values. In the competitive environment of the market economy, employers are pushing their employees towards the values of careerists, and, especially, those of entrepreneurs. This is evident in, for instance, portfolio type work where each individual, in essence, is negotiating a new contract for each new task. This might create tensions between fellow workers and with supervisors, and create new sets of challenges to counsellors in terms of addressing such issues in the workplace. For market-economy driven reasons, the more set roles, rules, and values of the wage-earner presently are being challenged by the two other sets of values.

Thirdly, the analysis implicitly poses the question: can sets of values change? The answer, probably, is: 'Yes, with some difficulty'. Major life circumstance changes may force a change of values. Fishermen, for instance, who find their livelihood vanishing and have to take up paid employment would, most likely, find that they have to change some of their values concerning work. Some of them might try to cope by keeping their nets in the water, so to speak, by combining part-time paid employment with small-scale fishing. The adjustment of values that goes with this transition can be a painful and slow operation. Counselling can facilitate this process by bringing the value clashes to the attention of the client in, e.g., employment counselling.

Fourthly, linking with the above, it could be fruitful to look at the three sets of values as complimentary rather than opposing. Each of the perspectives has something to offer: the careerist has 'passion' for the task at hand, the wage-earner has 'balance', and the entrepreneur has 'flexibility'. In any work situation it is, ideally, an asset to have both passion, balance, and flexibility. Problems arise from ascribing too heavily to any one perspective and the lack of ability to shift perspectives according to the demands of the situation, especially, for instance, if the careerist or the wage-earner fail to see that the market driven economy might require a more entrepreneurial perspective. Counselling can help clients balance the three sets of values and perspectives.

Fifthly, the analysis offers an insight into some of the barriers and strengths that clients may have in relation to, e.g., unemployment. A careerist without a job is often like a fish out of water: everything is gone, even self identity, not mentioning the loss of income. A wage-earner without a job is, basically, without an income too, and has lost some of her/his social network. But that is it: after all, a job is job. The entrepreneur never had a job in the first place, so the obvious solution of unemployment is to start something new: a new company in most cases.

But to ask everybody to solve their unemployment problems by acting as entrepreneurs, as some employment schemes tend to do, is to underestimate the power of the underlying value systems. You don't turn into an entrepreneur overnight if you always opposed overwork, cherished your time off, and never wanted to take a risk. Likewise, many wage-earners in modern society have found that they are forced into adopting some of the values of the careerist (e.g. the willingness to work at odd hours and to go into personal, life-long learning as part of their career development), if only to stay competitive with their careerist colleagues. Again, this is a slow transition process with many bumps in the road. Well established values do not disappear easily.

Constructing new realities for ourselves is a difficult task, even for counsellors, as this little final exercise may reveal: what are in fact my work values? Make an extensive list. How do I see my clients' work values? Make a parallel list. Any overlappings? Many? How do I treat those of my clients with whom I do not share values? Time for reflection. Now, do the same exercise in relation to colleagues and/or supervisors. Any surprises?

REFERENCES

Christensen, L.B. (1987): *Arbejdsbegreber, familietyper og børn i tre forskellige livsformer*. In: Plant, P.: Fremtider. Fredensborg: Studie og Erhverv.

Christensen, L.B. (1988): *Livsformer i Danmark*. Copenhagen: Samfundsfagsnyt.

Hojrup, Th. (1983): *Det glemte folk*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.

Plant, P. & Romer, L. (1991): *Arbejdsværdier*. Copenhagen: Dansk Arbejdsgiverforening.

Watts, A.G. (1996): *Careerquake*. London: Demos.

L'INDECISION : PERCEPTION PAR LES CONSEILLERS, EVALUATION DES CAUSES ET EFFETS DES INTERVENTIONS

INDECISION THE COUNCELLOR PERCEPTION, THE EVALUATION OF THE CAUSES AND THE EFFECTS OF THE INTERVENTIONS

INDECIZIA PERCEPEREA ACESTEIA DE CĂTRE CONSILIERI, EVALUAREA CAUZELOR ŞI EFECTELE ÎN CAZUL INTERVENŢIILOR

Yann FORNER, Monique WACH - FRANCE

L'indécision et ses connotations

Le terme " indécision" désigne l'incapacité d'un sujet à exprimer son choix pour une activité quand on lui demande le faire. On parle d'indécision "vocationnelle" lorsque la décision a trait au choix d'une formation, d'un métier, d'une fonction ou d'un secteur professionnel. L'indécision est un fait irritant au plan pratique car elle est souvent malaisée à modifier, comme au plan théorique car elle est difficile à analyser.

Il convient de rappeler certaines données fondamentales. Tout d'abord, l'indécision est perçue de manière très négative, et cette perception est nuisible aux personnes qui peuvent ressentir cet état.

Le terme lui-même est connoté de manière péjorative: doute, hésitation, incertitude, flou, désorientation. Ainsi, dans les premières études de l'indécision, on considérait cet état comme la conséquences d'une inadaptation fondamentale, à la fois personnelle et sociale, et on cherchait à vérifier des hypothèses systématiquement dévalorisantes pour les adolescents indécis: comme leur échec scolaire, leur insatisfaction ou leur dépendance. Pourtant, les décisions d'orientation prises au cours de l'adolescence ne sont pas dues à une tendance spontanée et quasi "naturelle". Un état d'indécision vocationnelle ne peut être compris qu'en réponse à une demande extérieure, en l'occurrence celle de l'institution scolaire: l'indécision vocationnelle devient particulièrement faible en neuvième année de formation parce-qu'un choix doit y être fait, alors qu'elle est nettement plus élevée à la fois en septième année et en onzième année. De plus, si l'indécision est jugée très négativement, les responsables de l'enseignement ne font pas toujours les efforts suffissants pour la réduire. Krumbolz (1992) rappelle qu'apprendre à résoudre un problème de choix de carrière n'est toujours pas devenu une activité légitime en Amérique du Nord, à l'inverse d'apprendre à résoudre une équation du second degré. Dans de nombreux pays on pourrait faire écho à cette affirmation. L'indécision a parfois une valeur adaptative dans certaines situations (Gelatt, 1989), pourtant la nécessité de choix d'activités différenciées s'impose tout au long de la vie et le rôle du Conseiller reste d'aider la personne à formuler les choix présents les plus pertinents et à préparer cette personne à faire face à ses choix futurs de manière efficace.

La diversité des facteurs de l'indécision.

L'indécision doit avoir autant de formes potentielles que de personnes. On peut pourtant repérer des formes d'indécision qui permettent une vue simplifiée mais pratique. La diversité de ces causes potentielles d'indécision a été opérationnalisée par divers questionnaires (voir Dosnon, 1996), le plus connu étant sans doute la "Career Decision Scale". De nombreux autres outils ont été proposés et, dans les recherches qui suivent, l'intensité de l'indécision et l'importance de ses facteurs ont été appréciées par le questionnaire " Décision - Indécision " (construit par Y. Forner dans le cadre des activités du Service de Recherche de l'INETOP). L'épreuve utilisée comporte d'abord plusieurs questions permettant d'estimer l'intensité ressentie de l'indécision, quant aux études à suivre d'une part, quant à la future activité professionnelle d'autre part (voir aussi Donson et al., 1997). Par ailleurs, l'épreuve permet d'évaluer huit facteurs d'indécision (Forner, 1997).

1 - L'"indécision développementale" correspond à une demande de choix qui vient trop tôt pour le sujet. Le choix étant une étape du développement à l'adolescence, il apparait une période normale d'indécision, qui correspond simplement au fait que le jeune est en train d'élaborer sa décision. Cette forme d'indécision décroit avec l'âge et la maturité vocationnelle . Ce facteur est apprécié par des items comme: " Je me préoccupe encore assez peu de mon avenir professionnel".

2 - L'"indécision généralisée" décrit un état qui persiste parfois malgré une bonne maturité vocationnelle. Cette autre forme d'indécision, qui ne s'efface pas avec le développement, serait un "trait" stable du sujet qui se manifesterait lors de ses divers décisions; on a pu parler de "personnalité indécise". ("Je retarde toujours autant que je peux la prise d'une décision").

3 - L'"anxiété décisionnelle" est évoquée lorsqu'un trop fort état émotionnel vient bloquer la décision. Une certaine inquiétude est potentiellement liée à toute décision comportant une incertitude, mais cette inquiétude doit disparaitre lorsque les compétences (par exemple, l'information) sont acquises. Ce n'est pourtant pas systhématique et, chez certains, ce serait le fait d'être excessivement anxieux impossible la décision. (" Devoir choisir un métier me met très mal à l'aise").

4 - Le "manque d'information"est un fait très banal. La perception (subjective) de ce manque est associée à un état d'indécision: c'est ce que font apparaître, par exemple, les analyses de la "Career Decision Scale". Le fait de

fournir une importante information professionnelle déclenche ou facilite la prise de décision. ("Je manque d'informations sur les professions").

5 - L' "absence de méthode de décision" désigne une forme d'indécision plus positive: une hésitation entre plusieurs options toutes attirantes. Il s'agirait d'un conflit résultant de la diversité des compétences dont chacun est porteur ou d'une difficulté à renoncer aux aspects agréables présentés par chacune des options possibles. ("Plusieurs métiers me semblent également attirants").

6 - Les " obstacles externes" à un projet déjà élaboré peuvent être divers: une personne importante pour le sujet (pour des questions d'affection ou d'autorité), un événement inattendu (une modification de la conjoncture économique) ou un fait insoupçonné (comme une exigence ignoré par le sujet, à l'exercice d'un métier). ("J'ai découvert que je ne pourrai pas exercer le métier qui m'intéresse").

7 - Les "anticipations pessimistes" sont le fait de personnes dont la représentation de soi est très dépréciée, qui forment des projets d'avenir peu attirants ou qui estiment que leurs projets ont peu de chances de se réaliser. Ces anticipations sont liées à une attitude passive ou dépendante, au manque général de confiance dans ses compétences à décider. ("J'ai peur de ne pas réussir dans les études que je voudrais faire").

8 - Le "désinvestissement du travail" décrit une faible importance accordée par le sujet à son futur rôle de travailleur, à une faible "saillance" de sa carrière et se trouve associée à l'indécision. Pour certains l'avenir s'organise autour d'un métier; pour d'autres les scénarios d'avenir n'incluent pas tous un métier; pour d'autres enfin l'avenir personnel imaginé n'est pas celui d'un "travailleur". ("Je trouve que faire des études ne me servirait à rien").

Ces différents facteurs déterminent, par leurs poids relatifs, diverses formes d'indécision.

La perception de l'indécision par les conseillers

Dans un entretien d'orientation entre un jeune et un conseiller deux systèmes de représentation sont confrontés: celui d'un acteur qui doit organiser son propre avenir et celui d'un autre acteur qui doit l'aider, avea les moyens dont il dispose. Ces deux systèmes auraient des éléments communs, mais aussi des éléments spécifiques. Ainsi les jeunes mettraient en avant la perception subjective de leur état (indécision généralisée, anxiété dans la décision et anticipations pessimistes, notamment). À l'inverse, les conseillers metraient en avant les éléments de leurs pratiques professionnelle (manque d'information et absence de méthode de décision).

On a interrogé deux groupes de sujets: d'une part, 140 jeunes scolarisés en lycée et préparant un baccalauréat général et, d'autre part, 123 conseillers ayant en charge un lycée où se préparent ces mêmes baccalauréats (Forner& Del Tedesco, 1997). Les jeunes ont rempli la forme standard du questionnaire d'indécision, tandis que les conseillers ont rempli une forme modifiée où ils devaient dire s'ils avaient déjà rencontré des personnes indécises pour chacune de ces même raisons.

Les résultats montrent tout d'abord que les systèmes de représentation des jeunes et des conseillers sont largement communs. Les raisons invoquées pour expliquer l'indécision peuvent être classées selon leur fréquence, chez les lycéens d'une part, chez les conseillers d'autre part. La corrélation entre ces deux classements est de +.76, ce qui indique une forte communauté des représentations.

Pourtant, les différences entre ces deux classements ne s'organisent pas de manière aléatoire.

Certaines causes sont souvent avancées par les conseillers, c'est le cas des quatre items suivants: "mes projets sont bloqués à cause de mes résultats scolaires", "C'est seulement plus tard que j'aurai à prendre des décisions", "Ce qui m'attire demande des études beaucoup trop longues pour moi", "Il est très rare que j'imagine quel métier je pourrai exercer". Les psychologues mettent plus en avant les obstacles externes et l'indécisions développementale.

D'autres causes sont souvent avancées par les lycéens, c'est le cas des quatres items suivants: "Je peux dire de moi que je suis quelqu'un d'indécis", "Je crains de ne pas être capable, plus tard, de vivre de mon métier", "Quand je réfléchis à mon avenir, je répète les mêmes choses sans arriver à en sortir", "Je crains de ne pas réussir vraiment à exercer le métier qui m'intéresse". Les lycéens mettent plus en avant l'anxiété décisionnelle, l'indécision généralisée et les anticipations péssimistes.

Il y a donc un accord global entre les représentations de l'indécisions, mais aussi des différences dues à la situation des personnes: les conseillers mettent en cause des instables (le manque de déveppement) et externes (obstacles externes), tandis que les jeunes mettent en cause des instables (le manque de développement) et externes (obstacles externes), tandis que les jeunes mettent en cause des caractéristiques plus internes et plus stables. De plus, l'analyse factorielle des réponses aux questionnaires confirment l'existence de deux organisations différentes.

Indécision et logiciels d'orientation

Le recours à l'informatique dans les questions d'orientation visait à fournir au public une information précise et susceptibles d'être facilement mise à jour sur les formations et les emplois. Puis les systèmes informatisés ont été organisées de manière à mettre en relation les les individus et les professions: chaque métier y est caractérisé d'après divers critères, le critères, comme les activités pratiquées ou les aptitudes requises. Lorsqu'un utilisateur s'est décrit selon ces mêmes critères, le système peut lui recommander les professions qui lui correspondent: celles pour lesquelles il existe un bon accord entre profil personnel et profil professionnel. Le logiciel " Choix " est le plus célèbre de ces systèmes.

C'est, avant tout, un outil d'information sur les professions, utilisé à cette fin avec des jeunes de l'enseignement secondaire. Toutefois ce peut être aussi un outil plus pédagogique puisque l'on y propose une démarche de "négociation": lorsqu'il a fait entrer toutes ses exigences, le sujet ne trouve généralement aucune profession permettant de les satisfaire, il doit alors se montrer moins exigent sur chaque critère ou de renoncer à certains critères.

Dans une étude de 1994, une intervention utilisant le logiciel Choix a été effectuée auprès de petits groupes d'élèves. Une présentation de l'ensemble de la démarche est d'abord réalisée auprès des classes concernées. Puis, les élèves procèdent à leur auto-évaluation, notamment sur leurs intérêts et leurs aptitudes. Se déroule alors un entretien initial dont le but est d'expliquer comment fonctionne le logiciel et ce qu'on peut en attendre. L'interaction avec l'ordinateur est réalisée en petites groupes (chaque groupe comporte 6 à 8 jeunes disposant chacun d'un ordinateur). A la suite de cette interaction, qui dure environ deux heures pour chaque groupe, chaque jeune repart avec les documents personnalisés qui résument ses échanges avec l'ordinateur. Se déroule enfin un entretien final au cours duquel chaque jeune fait le point sur la démarche et sur ses résultats. Pour les personnes qui animent ces groupes, l'investissement en temps est de l'ordre de 35 heures pour une classe; pour un élève, l'investissement moyen est de l'ordre de 6 ou 7 heures.

Cette démarche aide-t-elle à réduire l'indécision des jeunes? On a comparé les jeunes des plusieurs groupes qui venaient de suivre la démarche et d'autres groupes qui attendaient de la suivre. Les 113 sujets étaient scolarisés en 7e ou en 8e année de formation et d'un âge moyen de 14 ans. La méthode a un effet général positif, mais à peine significatif. Apparait surtout une interaction: l'effet de l'intervention, quasiment inexistant pour les élèves les plus jeunes (moins de 14 ans) est d'autant plus net que les élèves sont âgés. Certains facteurs se révèlent sensibles à cette intervention: c'est le cas des obstacles externes, des anticipations pessimistes et de l'anxiété dans la décision. D'autres facteurs, comme l'indécision généralisée, ne semble pas modifiés. Enfin, elle parait plus profitable aux filles, contribuant à réduire une appréhension négative de l'avenir personnel et professionnel.

L'éducation des choix et l'indécision

Le programme québécois d'"Education aux Choix de Carrière" a été adapté à la France sous le terme d'"Education Des Choix" ("EDC"). L'EDC propose de "faire vivre à l'individu des situations concrètes où il découvrira les étapes du processus de choix d'orientation scolaire et professionnel". Ces étapes se répartissent sur quatre années. Ainsi l'exploration (examen des diverses possibilités ouvertes, indépendamment des contraintes) est dévelopée en sixième année; la cristallisation (organisation des informations accumulées selon les dimensions importantes pour le choix) correspond à la septième année; la spécification (prise en compte simultanée de l'attrait de chaque possibilité et des chances de la réaliser) est développée en huitième année; enfin la réalisation (mise en action organisée de la décision prise à la fin de la spécification) correspond à la neuvième année. Dans les faits, ce schéma est appliqué avec souplesse par les intervenants.

La méthode EDC visant à aider les jeunes à réaliser effectivement des choix, son usage devrait être associé, chez les personnes qui l'ont intégralement suivie, à un moindre état d'indécision.

Dans une étude de 1995 on a comparé l'indécision de jeunes qui ont suivi l'intgralité de cette démarche à celle de jeunes qui ont seulement bénéficié des aides classiques à l'orientation.

L'échantillon comportait 102 élèves scolarisés dans un collège pratiquant l'EDC sous sa forme complète (de la sixième à la neuvième année) et 129 élèves scolarisés dans un collège comparable au précédent mais ne pratiquant pas l'EDC.

L'étude montre que cette démarche est perçue de manière positive par les jeunes qui l'ont pratiquée, que les buts généraux en ont bien été identifiés et que ses effets, appréciés par les élèves eux-mêmes, seraient nettement positifs.

Mais la comparaison entre les groupes apporte des résultats apparemment paradoxaux: globalement le score d'indécision n'est pas différent dans les deux groupes, il est plutôt plus élevé dans le groupe qui a pratiqué l'EDC(!). De plus, pour pratiquement tous les facteurs d'indécision, ce groupe présente des scores plus élevés que le groupe témoin. La méthode apparait donc sensibiliser les jeunes aux questions d'orientation sans leur donner nécéssairement des moyens pour les gérer.

Une analyse plus fine conduit à distinguer les jeunes scolarisés dans une classe "générale" (et qui envisagent généralement des études longues) et les jeunes scolarisés dans une classe "technologique" (et qui envisagent généralement des études beaucoup plus courtes). La méthode utilisée développerait l'indécision chez les jeunes suivant une formation générale (et qui peuvent se permettre une ouverture de leurs projets d'avenir), mais pas chez les jeunes suivant une formation technologique (et pour lesquels une telle ouverture serait moins souhaitable). En ce sens, la croissance de l'indécision, inattendue et contraire aux attentes, n'est pas que négative.

Discussion

Lorsqu'un blocage apparait dans le processus de décision, il faut être attentif à, au moins, trois éléments: la manière dont la personne se représente le problème, la proposition des méthodes susceptibles de l'aider, les effets de la démarche d'aide choisie.

Les causes, perçues par les personnes, sont variables et le conseiler doit savoir comment le jeune se représente sa propre situation. Il peut être utile de proposer un outil pour évaluer l'importance de ces causes perçues de l'indécision afin de permettre au conseiller de mieux préparer ses interventions. Il s'agit de ne pas chercher à informer avant tout anxieuse, de ne pas vouloir fournir une méthode de décision à une personne qui manque avant tout d'information etc. (ou de le faire en connaissance de cause).

Les outils informatiques permettent de démultiplier l'aide en matière d'orientation. L'usage du logiciel "Choix", par exemple, peut être jugé relativement économique. On note toutfois que ses effets ne se manifestent pas également, ni pour tous les sujets, ni pour toutes les formes d'indécision. Ainsi, son utilisation apparait plus bénéfique aux élèves à la fois plus âgés et plus proches de la nécessité d'une décision d'orientation.

Non seulement les effets ne sont pas uniformes, mais ils peuvent être aussi contraires aux attentes.

La méthode "Education Des Choix" montre des effets souhaitables en matière d'indécision: les jeunes qui l'ont suivie justifient leurs projets de formation de manière plus complexe, associant éléments scolaires et professionnels, intégrant éléments personnels et réalités sociales. Cette démarche permet d'augmenter la complexité cognitive en matière de décision d'orientation, ce qui est souhaitable; mais elle ne parait pas fournir de méthode pour gérer cette complexité.

La notion d'indécision éclaire bien l'aide que l'on peut apporter aux jeunes en matière d'orientation. Il faut prendre en compte ses représentation de sa situation. Il faut adapter les méthodes d'aide aux formes d'indécision rencontrée. Il faut apprendre aux jeunes à développer leur complexité cognitive mais aussi leur fournir des méthodes de prise de décision.

ELÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Dosnon, O. (1966). *L'indécision face au choix scolaire ou professionnel: concepts et mesures.* L'orientation Scolaire et Professionnelle, 25-1, 129-168.

Dosnon, O.; Wach, M; Blanchard, S. & Lallemand, N. (1997). **La mesure de l'indécision chez les lycéens: présentation de trois instruments.** L'Orientation Scolaire et Professionnelle (à paraitre).

Forner, Y. (1994). *Information professionnelle et exploration de carrière assistées par ordinateur: quels effets auprès de jeunes de collège?* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 23-2, 151 - 164.

Forner, Y. (1996). *Des aides à l'orientation des jeunes en France.* Cahiers de la Recherche en Education, 3-1, 91 -106.

Forner, Y. & Del Tedesco, M. (1997). *L'indécision vocationnelle: les points de vue des lycéens et des Conseillers d'Orientation - Psychologues*, Revue de Psychologie de l'Education (à paraitre).

Forner, Y. & Vouillot, F. (1995). *L'"Education Des Choix" en Zone d'Education Prioritaire: quels effets?* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24-4, 371-386.

Gellat, H. B. (1989). *Positive uncertainty: A new decision-making framework for counselling.* Journal of Counseling Psychology, 36, 251-255.

Krumboltz, J.D. (1992). *The wisdom of indecision.* Journal of Vocational Behavior, 41, 239-244.

LA DOUBLE ASSISE DES PRATIQUES EN ORIENTATION: FONDEMENTS CONCEPTUELS ET FINALITES SOCIALES

DOUBLE BASIS OF THE GUIDANCE PRACTICES: CONCEPTUAL FUNDAMENTS AND SOCIAL NEEDS

DUBLUL TEMEI AL PRACTICILOR IN ORIENTARE: FUNDAMENTELE CONCEPTUALE ŞI FINALITĂŢILE SOCIALE

PRESENTATION DANS SEANCE PLENIERE

Jean GUICHARD - FRANCE

Introduction : De l'intrication entre interrogations sociales, analyses scientifiques et finalités des pratiques en orientation

Evoquer en cette fin de vingtième siècle, les fondements et les finalités des pratiques en orientation scolaire et professionnelle, c'est moins affirmer que questionner, c'est plutôt s'interroger qu'égrener des certitudes.

La question que je souhaiterais aborder aujourd'hui est celle de l'articulation des pratiques en orientation avec, d'une part, ce qui les rend possible - c'est-à-dire un corps de connaissances - et, d'autre part, leurs finalités, c'est-à-dire l'ensemble des fins qu'elles s'assignent ou se voient attribuées.

Comme on le sait, les praticiens de l'orientation se réfèrent - depuis leur origine - à un ensemble de savoirs théoriques, parmi lesquels la psychologie apparait comme la discipline centrale. En France, ce lien entre la psychologie et l'orientation est d'autant plus étroit que c'est dans un même mouvement que cette science s'est constituée comme discipline autonome et qu'un corps de professionnels de l'orientation s'y référant s'est établi (voir à ce sujet : Foucault, 1957 et Prost, 1996). La relation entre l'une et l'autre fut dialectique : le métier de conseiller d'orientation s'est fait reconnaitre comme profession à part entière en s'appuyant sur la reconnaissance de la psychologie comme discipline à part entière, reconnaissance qu'il contribuait à permettre.

Aujourd'hui, la liaison entre la psychologie et les professions de l'orientation semble plus confuse. Certains professionnels dans ce champ sont des psychologues. C'est le cas, en France, des conseillers d'orientation-psychologues du Ministère de l'Education Nationale et des Psychologues de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes. D'autres acteurs de ce domaine n'ont cependant que des rapports plus lointains avec la psychologie et - parfois même - avec les sciences humaines en général. Cette pluralité de référents théoriques, voire même cette absence de référents précis, conduit évidemment à s'interroger sur l'homogénéité des métiers du conseil en orientation scolaire et professionnelle.

La diversité de ces ancrages théoriques conduit surtout à souligner qu'une pratique sociale, comme l'est celle du conseil en orientation, ne peut avoir pour unique fondement des références théoriques ou des savoirs empiriques.

La seconde assise de toute pratique sociale, ce sont en effet ses finalités. S'agissant d'orientation scolaire et professionnelle, celles-ci sont d'ordre éthique, politique, sociale et économique. On n'imagine pas en effet comment des modes d'intervention dans ce domaine pourraient être définis sans poser - au moins de manière implicite - un certain nombre de fins à l'activité mise en oeuvre. Les interrogations du praticien de l'orientation à ce sujet sont relatives à la subjectivité qu'il convient d'aider l'individu à construire, cette subjectivité étant située au sein d'une certaine organisation sociale qu'il convient de promouvoir.

Comme on le sait, l'activité de conseil en orientation s'inscrit toujours dans un contexte historique et social déterminé. On peut la définir comme un produit de ce contexte. C'est en effet une certaine organisation sociale, un certain état des techniques de production, un certain état de l'organisation de la production qui rendent pertinentes certaines interventions ou, au contraire, qui les disqualifient. Ces contextes technique, économique et social déterminent ainsi à un moment donné certaines interrogations qui ne se posaient pas antérieurement et qui se poseront peut-être différemment ultérieurement. Les activités du praticien constituent des réponses déterminées à ces interrogations. La nature de ces réponses dépend évidemment de l'état des connaissances et des finalités visées.

Les pratiques d'orientation apparaissent ainsi comme résultant d'une triple détermination. Ce sont des problèmes historiquement produits que l'état des connaissances en sciences sociales permet de constituer en problématiques déterminées. On pourrait dire les choses ainsi : l'état des connaissances et de la réflexion en science sociale permet de passer des problèmes sociaux à des problématiques d'ordre scientifique. Ces dernières sont nécessairement réductrices. Elles ne rendent compte que de manières partielle et partiale des questions sociales. Par ailleurs, les applications déduites des recherches menées dans le cadre de ces problématiques ne peuvent être spécifiées indépendamment d'une définition de leur finalité.

Mon intervention d'aujourd'hui est consacrée à une réflexion sur cette intrication entre interrogations sociales, analyse scientifique et finalité des pratiques en orientation. Elle comprend deux parties.

La première porte sur les pratiques en orientation conçues comme des réponses d'un certain type à des questions historiquement produites. Comme on va le voir, il semble bien que, depuis le début du siècle, les praticiens du conseil aient adopté quatre postures correspondant à quatre manières de répondre aux problèmes d'orientation tels qu'ils furent formulés à un moment donné.

Dans une deuxième partie, je m'interrogerai plus spécifiquement sur la dialectique entre les recherches en psychologie de l'orientation et les pratiques dans ce domaine.

I - Quatre figures prototypiques du conseiller en orientation scolaire et professionnelle : Expert-psychométricien, pédagogue, sophiste, psychologue

I.1 - Des problèmes historiquement posés

Comme on le sait, les pratiques en orientation ont connu d'importants changements depuis leurs débuts dans les pays développés au tournant du siècle. Parmi ceux-ci, le plus fondamental d'entre eux est certainement le passage d'une intervention ponctuelle à une orientation tout au long de la vie. Une telle évolution de la conception de l'orientation ne peut être comprise sans la référer aux changements de la société dans laquelle elle se déroule. Avant tout, elle est l'adaptation d'une pratique sociale à des transformations sociales.

C'est en effet dans un certain contexte que certains problèmes apparaissent. Ces problèmes pouvaient ne pas exister ou se poser d'une tout autre manière à un autre moment ou dans un autre lieu.

Par exemple, quand Alfred Binet - le père de la première échelle d'intelligence - écrivait en 1908 qu'un des objectifs de la psychologie était d' "avertir les enfants, dès l'école, des professions pour lesquelles ils sont le plus aptes", c'est dans une organisation sociale présentant certaines caractéristiques qu'il se situait.

D'abord, cette société n'était certes plus holistique au sens où l'entend Louis Dumont (1966). Ce n'était plus une structure sociale où "l'accent est mis sur la société dans son ensemble, comme homme collectif ; [c'est-à-dire une structure sociale] où l'idéal se définit par l'organisation de la société en vue de ses fins (et non en vue du bonheur individuel) ; [ce n'était plus une structure sociale où] il s'agit avant tout d'ordre, de hiérarchie, [où] chaque homme particulier doit contribuer à sa place à l'ordre global et [où] la justice consiste à proportionner les fonctions sociales par rapport à l'ensemble" (Dumont, 1966, p. 23).

Cependant, la société industrielle du début du siècle n'était pas encore devenue pleinement la société des individus que décrit Norbert Elias (1987, 1991) : une société où chacun est conduit à se penser comme un sujet autonome, responsable et surtout indépendant des configurations concrètes dans lesquels il se trouve - de fait - pris. Ce n'était pas encore une société où le développement personnel de l'individu en tant que tel était posé comme une sorte de règle morale fondamentale.

Ce qui caractérisait la société industrielle du début du siècle, c'était une sorte d'entre deux. Ce qui la spécifiait, c'était avant tout une évolution technique et une transformation de l'organisation du travail telles qu'il était dorénavant exclu que le fils puisse généralement succéder à son père (ou la fille à sa mère). Dans ce monde, la question du choix d'une profession devenait pertinente. Il n'est donc pas étonnant que c'est en 1909 que Parsons publie l'ouvrage qui s'intitule : "Choosing a vocation".

Ces évolutions et changements techniques et organisationnels étaient cependant alors nettement plus lents qu'ils ne le sont aujourd'hui. On pouvait par conséquent imaginer pouvoir annoncer à chaque enfant dès l'école les métiers auxquels il lui convenait de se destiner. L'idée de construire une discipline qui déterminerait de manière rigoureuse la nature des liens entre les individus et des professions bien circonscrites et relativement stables n'était donc pas insensée.

Plusieurs raisons nous conduisent à percevoir aujourd'hui cette intention comme surannée. Tout d'abord, les transformations de l'organisation du travail (avec en particulier les inventions de l'assemblage, puis de la chaîne de production par Henry Ford), ont conduit à remettre partiellement en cause l'idée de métiers et d'agents porteurs de compétences qui les exerceraient : un nombre important d'agents de production d'aujourd'hui n'ont pas de metier spécifique.

I.2 - Les doutes quant à nos capacités à anticiper l'avenir

Une autre raison apparaît cependant avoir joué un rôle fondamental dans cette substitution d'une conception de l'orientation tout au long de la vie à l'idée d'une consultation ponctuelle au moment de l'entrée dans la vie active. Fondamentalement, nous ne croyons plus, désormais, avoir la capacité d'anticiper les évolutions en matière d'emploi. La rapidité actuelle des progrès techniques, d'une part, et la concurrence exacerbée entre les firmes, d'autre part, rendent en effet quasi utopiques toutes prévisions dans ce domaine.

I.2.1 - Une incapacité à imaginer la multiplicité des conséquences de nos actions

Ce doute quant à notre capacité à anticiper l'avenir a un fondement philosophique. Jacques D'Hondt, dans l'un de ses commentaires sur Hegel, souligne : "Les actions humaines, en même temps qu'elles atteignent leur but, provoquent aussi l'apparition d'autre chose que ce qu'elles visaient" (D'Hondt, 1992, p. 23). Nous sommes en effet incapables d'imaginer l'ensemble des conséquences produites par la mise en oeuvre des projets et des intentions que nous formulons aujourd'hui.

Les développements polymorphes de l'informatique constituent une illustration prototypique dans le domaine de l'emploi de cette analyse de Hegel. L'outil informatique à, en effet, au cours de ces deux dernières décennies, transformé la plupart des métiers et des professions. Il a fait disparaitre certains emplois. Il en a créé de nouveaux.

Or, ces bouleversements - faut-il le rappeler ? - ont pour origine l'article "On Computable numbers" que Allan Turing publia en 1936 dans les *Proceedings of* *the London Mathematical Society*. La question de Turing était strictement mathématique : était-il possible de définir les principes d'une machine - utilisant un code binaire - capable d'effectuer tous les calculs concevables ? Il est évident que Turing n'avait alors en tête aucune idée de métiers comme ceux de concepteurs de jeux hyper-médias, d'animateurs de sites internet ou encore d'infographistes. Pourtant, ces professions sont, de fait, des rejetons lointains et imprévus de cette démonstration mathématique.

Quarante ans plus tard, en 1975-76, l'ordinateur était devenu une réalité. Mais il était alors conçu par les ingénieurs des firmes dominant le marché avant tout comme une gigantesque machine à calculer. On parlait, par exemple, en France, du "Plan Calcul Français". Dans ce contexte, deux bricoleurs géniaux, âgés d'une vingtaine d'années - Steve Wozniak et Steve Jobs - entrevirent l'intérêt qu'il y aurait à développer un petit ordinateur de bureau. La naissance de la firme "Apple" qui s'en est suivi produisit non seulement des transformations majeures chez des géants tels que IBM, mais fut aussi à l'origine du développement de bon nombre des applications tout à fait nouvelles qui, pour nous, vingt ans plus tard, vont de soi.

Ce double exemple de l'informatique montre que c'est parfois dans des domaines fort éloignés de celui l'entreprise, dans des domaines que l'on pourrait penser sans rapport avec elle, que se produisent des changements dont les conséquences en matière professionnelle sont majeures. Les entreprises ont désormais une conscience aiguë de ces évolutions qui risquent de les emporter. Aussi, la veille technologique est-elle devenue l'une des fonctions primordiales de toute firme importante. Il s'agit de se tenir prêt à toute évolution imprévue.

Ce mode de fonctionnement où "l'information d'alerte" est primordiale a une conséquence importante en matière d'emploi : il interdit toute prévision quelque peu assurée. L'entreprise ne peut dire si elle va être amenée à recruter ou à licencier bientôt. Elle ne peut non plus prévoir quel genre de compétences elle recherchera et quels savoirs-faire pourraient être nécessaires à tel ou tel objectif qui pourrait s'imposer à elle.

I.2.2 - L'évolution de l'emploi : un enjeu stratégique

Les prévisions en matière d'emploi sont rendues hasardeuses pour une seconde raison beaucoup plus terre à terre, cette fois. Il s'agit très directement de la concurrence entre sociétés : l'évolution de l'emploi constitue désormais un enjeu stratégique. Annoncer que l'on recrutera dans les années à venir des personnes ayant tel profil, c'est en effet fournir aux concurrents de précieuses informations. Le secret dans ce domaine - voir la diffusion de fausses rumeurs - s'inscrit alors dans la stratégie de chaque entreprise.

Dans ces contextes technique et économique, les spécialistes du travail ne peuvent prédire comment celui-ci va évoluer. La "flexibilité" constitue désormais la norme. Personne n'oserait dire aujourd'hui, par exemple, dans combien d'années l'ordinateur vocal sera au point et encore moins décrire les bouleversements fondamentaux qu'il pourrait produire dans les métiers du secrétariat : conduira-t-il à une réduction drastique et rapide des effectifs ? Amènera-t-il à une redéfinition des fonctions dans ce secteur ? Personne n'est aujourd'hui capable d'apporter de réponses assurées à ces questions.

I.3 - Des contextes aux postures du praticien de l'orientation

Dans ces circonstances, il est clair que l'objectif du praticien de l'orientation ne peut plus être, comme le rêvait Binet, d'indiquer à l'adolescent la profession qu'il pourra exercer quelques années plus tard. Une telle tentative relèverait en effet plus de la chiromancie que d'une science exacte.

L'intervention qui apparait pertinente dans le contexte d'aujourd'hui est de préparer le jeune, dès l'école, à ces multiples transitions qu'il devra vivre. Il s'agit de lui faire acquérir les habiletés nécessaires pour se représenter de la manière la plus adéquate possible la tâche "faire des choix pour son orientation et s'insérer socialement et professionnellement".

Dès 1984, Denis Pelletier et Bernadette Dumora écrivaient : "Face au discontinu du socio-économique instable et fluctuant, en devenir perpétuel, notre objectif est de faire acquérir à l'adolescent une compétence qui lui permettra d'analyser, maintenant et plus tard, à chaque carrefour du déroulement de son orientation, les éléments de soi, ses atouts et ses limites, et la structure du monde environnant avec ses voies royales et ses voies détournées, ses opportunités et ses contraintes. S'il n'est plus possible dans un monde en évolution de construire des projets à long terme, il faut apprendre les stratégies à court terme, les ajustements successifs et la disponibilité" (Pelletier et Dumora, 1984, p. 28).

La même année, Noël Gysbers soulignait : "What is new now is the sense of urgency about ... helping people toward the goal of becoming competent, achieving individuals, and of helping people to focus on their competencies (skills) rather than only on their deficits, as they are involved in their career development over the life span" (Gysbers, 1984).

Une telle visée s'inscrit clairement dans une idéologie qui considère chaque individu comme le centre d'un processus décisionnel. On pense que c'est au consultant de faire des choix, que c'est à lui de se décider. Lorsque dans les sociétés développées, on interroge un adolescent d'aujourd'hui, il répond d'ailleurs généralement : "pour mon avenir, c'est moi qui déciderai". Certes, le sociologue montre aisément que chacune de ces micro-décisions individuelles se traduit dans les faits par la constitution de sous-populations d'individus qui présentent de nombreuses caractéristiques communes. (par exemple, des choix "typiquement masculins" ou "typiquement féminins" en matière de professions).

De telles régularités statistiques ne sont néanmoins pas le produit de décisions prises pour les individus : c'est chacun qui est perçu comme le sujet de son choix.

Dans le même temps où l'idée d'une insertion professionnelle définitive devenait caduque, la posture du conseiller d'orientation changeait.

1.4 - L'expert psychotechnicien

Le scénario ("script" : cf. Schank & Abelson, 1977 ; Schank, 1995) selon lequel s'organisait la pratique du conseiller d'orientation de la première moitié du siècle était analogue à celui d'une consultation médicale. Le consultant était interrogé de manière déterminée, puis il était soumis à une investigation utilisant des instruments normalisés (des tests) afin d'établir un diagnostic pour lui proposer enfin une solution (les métiers adaptés).

Ce script est sous-jacent à la définition de l'orientation produite à la fin des années trente par l'Association Générale des Orienteurs de France "après un référendum parmi ses membres". Ceux-ci considéraient en effet que "la mission essentielle du technicien de l'orientation professionnelle est de constituer, à l'aide des renseignements obtenus, une synthèse des aptitudes et des goûts de l'enfant et

1° d'en dégager, comme le ferait un clinicien, les aspects principaux qui commandent le choix d'un métier ;

2° d'organiser par étapes l'initiation de l'enfant aux premiers essais des métiers et des professions et de sa formation professionnelle et d'en assurer la continuité" (Sinoir, 1942, p. 24).

Aujourd'hui, on ne pense plus que c'est au praticien de dégager, après un travail d'analyse et de synthèse des données, les éléments permettant de "diriger l'enfant vers le genre d'activité professionnelle qui convient le mieux à l'ensemble de ses aptitudes et à leurs niveaux, et aux premières indications de ses goûts", comme le pensaient alors les orienteurs français (Sinoir, 1942, p. 24). Désormais, on considère que c'est à l'individu lui-même d'effectuer cette synthèse. Le praticien l'aide et l'assiste. Dans cette intention, le conseiller peut adopter différentes postures dont les images de l'éducateur, du sophiste et du psychologue permettent d'esquisser les contours.

1.5 - Le conseiller-éducateur et l'éducateur-conseiller

Dans l'intention de préparer le sujet à faire face aux nombreuses transitions de sa carrière personnelle et professionnelle, le praticien de l'orientation apparaît parfois comme une sorte d'éducateur. Corrélativement, le professeur se fait aussi praticien de l'orientation. Des techniques de groupe sont fréquemment mises en oeuvre : des échanges sont organisés pour permettre des confrontations de points de vue, des rétroactions et des ajustements. L'objectif est de conduire les "apprenants" à se faire une idée plus juste du monde professionnel et à construire toutes les habiletés requises pour effectuer des choix professionnels réfléchis et adéquats.

Etrangement, malgré l'évolution qu'on vient de décrire, il semble bien que ce soit le modèle classique de l'appariement "soi - profession" qui guide certains conseillers-éducateurs d'aujourd'hui. Ceux-ci seraient en fait beaucoup plus proches du psychotechnicien qu'ils ne l'imaginent.

Le schéma sous-jacent à bon nombre d'outils ou de méthodes (par exemple : des logiciels d'orientation ou certains programmes éducatifs) est souvent le suivant : à un moment ou à un autre, le consultant est conduit à produire une description de soi (en répondant à des questionnaires qui portent sur les intérêts, les valeurs, les types d'environnement professionnel ou qui le conduisent à évaluer - ou à auto-évaluer - ses aptitudes et/ou ses connaissances, etc.). La méthode lui propose ensuite une mise en correspondance des dimensions ainsi construites avec des classes de métiers. Diverses étapes (comprenant toujours, quand il s'agit d'un élève ou d'un étudiant, la prise en compte de ses résultats scolaires et fréquemment la recherche d'informations complémentaires sur ces professions "adaptées") amènent finalement le consultant à déterminer avec plus de précision le petit groupe des métiers qui lui conviennent et à sélectionner les formations qui correspondent à la fois à sa situation scolaire actuelle et au(x) "choix" professionnel(s) qu'il a ainsi précisés.

De nombreux outils ou méthodes d'éducation à la carrière ont ainsi pour principe de tendre au sujet un miroir structuré et structurant dans lequel il ne peut apprendre à se voir que d'une manière déterminée.

De telles démarches conduisent évidemment à s'interroger sur la solidité des fondements scientifiques de ces instruments : ce point sera développé dans le deuxième temps de l'exposé.

I.6 - La question de la finalité des pratiques d'orientation

Indépendamment de cette question de la validité des instruments mis en oeuvre, un autre problème - beaucoup plus fondamental - semble rarement débattu aujourd'hui. Il s'agit de celui des finalités économique, sociale, politique et éthique de ces pratiques dont le point commun est de considérer l'individu comme le centre d'un processus décisionnel dont il a l'entière responsabilité.

Les visées des fondateurs de l'orientation étaient beaucoup plus claires. En France, par exemple, Alfred Binet considérait que l'exacte détermination des aptitudes de chacun permettrait de réaliser une Cité juste. L'idéal social que Binet conservait en tête, c'était à l'évidence celui d'une société holiste : une organisation "où chaque homme (...) contribue à sa place à l'ordre global" (Dumont, 1966, p. 23). Les fondateurs français de l'orientation étaient des réformateurs sociaux : pour eux, la société contemporaine n'offrait pas des chances égales à chacun. Cette injustice risquait de produire des révoltes ou des révolutions. La mesure rigoureuse des aptitudes et l'affectation de chacun à une fonction correspondant à ses aptitudes permettraient un progrès social. La finalité ultime de l'orientation, c'était la réforme sociale. Il n'est donc pas surprenant que l'orientation scolaire et professionnelle fût alors vivement contestée par les fractions les plus conservatrices de la société (cf. Roche, 1996).

I.7 - Le conseiller, sophiste d'aujourd'hui

Aujourd'hui il est rare que des finalités de cette nature soient définies avec autant de clarté. Ce silence rend d'autant plus intéressante la prise de position récente d'un dirigeant d'un des principaux syndicats patronaux français. Celui-ci affirme sans ambages que la finalité de l'orientation d'aujourd'hui, c'est de "préparer les jeunes à la flexibilité" et de les conduire à "accepter la révolution structurelle de l'emploi" (de Calan, 1997, p. 205). Il s'agit donc, non seulement, de les adapter à la société telle qu'elle est actuellement, mais plus profondément, de les préparer à vivre dans une société où le rôle des régulations collectives serait minimal. L'objectif, c'est d'apprendre à chacun à tirer le meilleur parti des ressources dont il dispose.

De Calan souligne : "Ma préconisation essentielle est de rendre à l'individu la responsabilité de son parcours. Car, en matière de formation, on est en train de passer du système en vigueur dans les vingt ou trente dernières années - où l'individu attendait d'être formé par l'éducation, (...) - à un changement qui exige de l'individu qu'il devienne responsable de sa propre compétence. La responsabilité collective s'en trouve profondément modifiée. Le rôle de la collectivité n'est plus de faire et de normaliser mais de rendre possible le maintien de la compétence individuelle, de laisser à l'individu la capacité de la développer" (de Calan, 1997).

Selon ce modèle, chacun est fondamentalement responsable de ce qui lui arrive. Ainsi, le chômeur, c'est d'abord celui qui n'a pas su maintenir ou développer son "employabilité" : peu importent les conditions économiques actuelles et le taux de chômage. Les finalités des pratiques d'orientation ainsi conçues sont purement adaptatives : elles visent à conduire chacun à accepter la place qui est la sienne en l'amenant à reconnaître qu'elle correspond bien aux efforts qu'il a acceptés de faire ou non.

Le cadre idéologique de Binet, c'était le projet d'une société où le consensus serait assuré par la certitude de tous que chacun occupe la place qui correspond à ses aptitudes. Le modèle de l'éducation à la flexibilité, c'est celui d'une société où ce consensus se fonderait sur la reconnaissance par tous que chacun est fondamentalement responsable de ce qui lui arrive.

Dans cette perspective, le changement de posture du praticien d'orientation ne serait pas anecdotique. Ce serait au contraire une modalité pédagogique déterminée par la finalité de l'action entreprise. Si l'objectif est en effet que l'individu se perçoive comme responsable de sa propre compétence, alors la solution pédagogique la plus adaptée, consiste bien évidemment à le mettre dans la position du sujet que l'on aide dans sa découverte de soi.

L'attitude éducative du praticien de l'orientation serait alors celle d'un sophiste du 20ème siècle : il serait le spécialiste de l'art de convaincre au fait des progrès récents de la rhétorique. Sa posture éducative constituerait alors, comme le remarque Michel Huteau (1997), un exemple de passage d'une pédagogie de la prescription à une pédagogie de l'engagement, c'est-à-dire d'une pédagogie qui définit des contraintes externes à une pédagogie où l'on demande à l'individu de se positionner comme un sujet qui prend ses responsabilités. Or, soulignent Joule et Beauvois (1987, p. 212), "tout donne à penser que la pédagogie de l'engagement est d'une efficacité redoutable. A la transmission que peut réaliser une pédagogie de la prescription, elle substitue l'intériorisation, le dominé en venant à considérer comme siennes les normes et les valeurs qui ne sont autres que celles du dominant".

I.8 - La posture du psychologue

La finalité qu'on vient d'évoquer - préparer les jeunes à la flexibilité en conduisant chacun à se penser comme responsable de sa propre compétence - est loin d'être universellement acceptée par les praticiens de l'orientation. Nombre d'entre eux se perçoivent avant tout comme des maïeuticiens qui accompagnent le sujet dans sa découverte et dans sa construction progressives de soi. Le praticien est celui qui aide le consultant à intégrer les différentes informations sur soi, sur l'emploi et sur les professions.

Comme le remarque Law (1996, p. 211), la posture strictement éducative - qu'il nomme "careers education" - est en effet insuffisante en orientation. Elle permet, certes, au jeune de se forger une cadre général d'analyse de la tâche "prendre des décisions pour son orientation". La "careers guidance" en est la contrepartie individuelle : il s'agit alors d'aider la personne à débrouiller un problème qui lui est propre et d'arrêter une décision personnelle.

En France, une telle intervention est perçue comme étant celle d'un psychologue. Cette revendication d'un statut de psychologue peut aussi être analysée comme l'affirmation d'une conception émancipatrice s'opposant à la visée strictement adaptative qu'on vient de décrire. Soulignons néanmoins que toutes les interventions éducatives collectives en orientation ne sont pas nécessairement conservatrices. Certaines s'inscrivent - au contraire - dans une perspective émancipatrice.

Certes, dans ce modèle, comme dans le précédent, la finalité est bien d'aider l'individu à s'insérer dans la société qui est la nôtre. Mais l'organisation actuelle de cette société n'est plus considérée comme une norme ultime et indépassable. De même, le consultant y est bien perçu comme un sujet. Mais l'objectif est alors beaucoup moins de le conduire - par une subtile manipulation - à accepter tels quels les normes et les modèles dominants de notre culture que de l'aider à les mettre en perspective et à découvrir dans quelle mesure ils sont constitutifs de son moi.

Le sujet qui est ainsi au centre de la démarche est une personne qui s'interroge sur son rapport à soi. L'objectif du praticien est alors d'aider le consultant à être le sujet de son histoire. Il ne se propose pas d'exercer une influence déterminée sur ce dernier (comme celle que produisent, par exemple, la famille, les voisins, les pairs, les professeurs, l'organisation de l'école, les médias, les idéologies, les religions, etc.). Son objectif est d'aider l'adolescent (et plus généralement tout consultant) à mettre en perspective - c'est-à-dire, d'abord, à "mettre en mots" - l'ensemble de ces autres éléments qui concourent à la formation de ses attentes et intentions relatives à son avenir. Il s'agit d'une permettre au sujet d'analyser sa situation et ses représentations actuelles. Cette démarche "dialogique" (Bhaktine, 1984) conduit nécessairement le consultant à s'interroger sur soi, sur son identité et sur ce qui détermine sa vision de soi.

Dans le même temps, la situation actuelle de l'emploi n'est plus approchée comme un donné intangible. Là aussi, il s'agit moins de faire découvrir les professions telles qu'elles sont que d'amener la personne à réfléchir sur ce qui constitue une fonction professionnelle, sur ce qui détermine son émergence, puis son évolution.

Dans une telle approche, ce qui est central, c'est, par conséquent, moins les professions actuelles que les activités qu'elles demandent aux individus de déployer. Cette focalisation sur l'activité plutôt que sur la profession offre de nombreux avantages. Elle autorise tout d'abord une réflexion sur la liaison entre l'activité professionnelle, d'une part, et les savoirs et savoir-faire nécessaires à son exercice, d'autre part. L'approche en termes d'activité permet en effet d'établir un lien entre l'histoire subjective de l'individu et celle de l'organisation actuelle du travail (voir : Schwartz (éd.), 1997, notamment p. 146). Son deuxième intérêt est - corrélativement - de permettre de ne pas se limiter à la situation présente de l'organisation du travail. L'avantage le plus important de cette centration sur l'activité est, par conséquent, d'ouvrir la voie à une réflexion en termes de création de métiers nouveaux, voire même de construction de soi à l'occasion d'activités non professionnelles.

Dans cette optique, la question de la transition vers l'emploi n'apparaît alors plus simplement être celle de l'insertion scolaire et professionnelle d'un individu doté de certaines caractéristiques. Elle s'énonce désormais comme celle de la construction de soi et du développement de la créativité individuelle conjointe et/ou collective en matière de professions.

Faut-il souligner que cette dernière posture du conseiller est incompatible avec la précédente ? Autant le sophiste accepte le monde tel qu'il est, autant le psychologue s'interroge sur celui qu'il conviendrait de faire advenir. L'un et l'autre se situent dans le même contexte, c'est-à-dire dans un monde où certaines questions sont pertinentes. Cependant, les finalités divergentes qu'ils assignent à leur activité, les réponses divergentes qu'ils apportent à ces questions, les conduisent à des interventions de nature très différente. Comme on va le voir, il pourra leur arriver de construire des interventions de nature opposée en s'appuyant sur des savoirs identiques.

II - La question de l'assise théorique des pratiques.

Si c'est dans un certain contexte technique, économique, social et politique que certaines questions sont posées au praticien de l'orientation et si ses réponses dépendent toujours de finalités implicitement ou explicitement définies, elles n'en dépendent pas moins aussi de l'état des connaissances en sciences humaines.

II.1 - Un problème fondamental : les produits d'analyses factorielles peuvent-ils décrire les états mentaux d'un sujet déterminé ?

Comme je l'ai mentionné il y a quelques minutes, nombre de méthodes et d'outils utilisés aujourd'hui en orientation - malgré l'évolution des contextes - reposent sur des conceptions et des méthodologies élaborées au début de notre siècle. Faut-il, par exemple, rappeler que l'ouvrage de Eduard Spranger sur les valeurs - dont la typologie est voisine de celle de John Holland - parût en 1913 ? Songeons que Edward Kellogg Strong publia ses travaux majeurs sur les intérêts au début des années trente, suivi quelques années plus tard par ceux de George Frederic Kuder.

Or, ce qui est frappant à la lecture des ouvrages qui s'intéressent aux valeurs, aux intérêts ou aux types professionnels, c'est la faiblesse des élaborations conceptuelles sur lesquels ils reposent.

D'une manière très surprenante, leurs auteurs n'évoquent généralement aucun des principaux concepts qui furent construits tout au long du XXème siècle pour tenter d'approcher la subjectivité. Des termes comme : "soi", "image de soi", "concept de soi", "schémas de soi", "identification", "identification sociale", "moi", "identité", etc. sont ignorés. De même, les nombreux conflits d'école dans ce domaine sont passés sous silence.

Souvent, les écrits relatifs aux valeurs, aux intérêts, aux types, etc. se contentent de faire référence à des constats de bon sens (comme l'observe notamment Huteau, 1995, p. 140-141). C'est certainement pour pallier ce déficit conceptuel que les préoccupations méthodologiques et statistiques tinrent dès l'origine - et tiennent toujours - une place centrale dans la détermination des valeurs, des intérêts ou des types. On pensait alors que le produit d'analyses statistiques de données, elles-mêmes produites à partir de réponses produites par des groupes d'individus confrontés à certaines tâches, décrirait effectivement certaines caractéristiques "psychologiques" propres à un individu.

Une telle méthodologie se fonde - pour le moment : c'est-à-dire à défaut d'une théorie explicitée de la subjectivité - sur un ensemble de croyances. La principale d'entre elles consiste à penser que l'on peut assimiler le produit d'une analyse statistique de données d'enquête de type sociologique - un facteur - à une entité psychologique - une disposition - caractérisant un individu.

Or, rien n'est moins sûr. Rien ne permet de conclure que les dimensions produites par l'analyse des liaisons observées entre les réponses dans un groupe décrivent bien des états mentaux d'un sujet déterminé. Rien n'indique que les facteurs clairement interprétables produits par l'analyse factorielle des réponses apportées à un questionnaire dans une population donnée décrivent effectivement les intérêts, les valeurs ou le type d'un individu donné.

Dans le meilleur des cas, ce que le questionnaire peut montrer, c'est en effet que, dans la population considérée, il existe bien des familles de sujets qui produisent des protocoles analogues de réponses. Au mieux, ce qu'une telle démarche peut manifester, c'est donc qu'il y a dans cette population des groupes de sujets de type x ou y ou encore des groupes d'individus dont les intérêts ou bien les valeurs sont tels ou tels.

Le passage de cette description des réponses d'une population à la description des états mentaux d'un sujet appartenant à la population considérée est tout à fait problématique. Il se peut en effet que l'analyse des réponses du groupe décrive certaines représentations effectives d'un individu. Cela veut dire que le facteur produit par l'analyse de l'ensemble des réponses manifeste bien les liaisons que cette personne effectue entre ses réponses. Mais il se peut aussi que, pour ce même individu, cette même analyse ignore d'autres liaisons qui ont non seulement un sens pour lui, mais sont - à ses yeux - fondamentales. Il est aussi toujours possible que la forme des réponses d'un sujet - c'est-à-dire ce que l'on peut définir comme ses intérêts, ses valeurs ou son type - ne soit décrite par aucune des dimensions produites par l'analyse.

Les questionnements portant sur les valeurs, les intérêts ou les types rencontrent une seconde difficulté. Il s'agit du problème que pose au sociologue l'usage de tout questionnaire. On peut le résumer ainsi : dans toute investigation, on ne peut répondre qu'aux questions qu'on pose. Les questions retenues délimitent un champ de réponses possibles et excluent, corrélativement, d'autres réponses qui ne peuvent être formulées puisque les questions auxquelles elles correspondent ne sont pas posées.

Seule une théorie sociale qui déterminerait que le modèle sous-jacent à l'un ou l'autre de ces questionnements décrit bien (ou au moins décrit mieux que les autres) soit la structure effective de notre société, soit la représentation des positions sociales et des types commune à tous les membres de notre société, permettrait de légitimer un tel usage.

A défaut d'un tel fondement, il sera toujours possible d'affirmer qu'il n'y a pas 6 types, comme l'affirme Holland mais seulement 4, ou encore 10 sortes d'intérêts ou 12 valeurs fondamentales. Pour le psychologue qui met en oeuvre de tels outils, la seule issue sera de proposer à son consultant plusieurs d'entre eux et d'engager le dialogue avec lui pour lui permettre de découvrir le sens de ses réponses.

II.2 - Des modèles théoriques en orientation dont toutes les conclusions en matière de pratiques ne sont pas tirées

Cet ancrage de certains outils d'aujourd'hui - et notamment des outils informatisés - dans des conceptions anciennes ne signifie pas qu'il n'y aurait eu aucun progrès conceptuel au cours de ce siècle. Au contraire, la construction de nombreux modèles théoriques ont permis le développement de recherches innovantes. Il est clair en effet que des théoriciens tels que John Krumboltz (1979), Linda Gottfredson (1981), Bill Law (1981) ou Fred Vondracek et al. (1986) (pour ne citer que des auteurs anglo-saxons) se sont attachés pendant ces dernières décennies à construire des modèles visant à étudier la formation et la transformation des intentions d'avenir.

Ces travaux n'ont pourtant pas eu jusqu'ici de retombées majeures s'agissant des outils utilisés en orientation. La raison essentielle en est certainement la nature de la question sous-jacente aux travaux qu'on vient d'évoquer. Ces chercheurs ont en effet pour point commun de vouloir expliquer ce qui détermine chez chacun la formation progressive de certaines attentes relatives à son avenir, ainsi que la transformation de ces intentions tout au long de la vie. Pour reprendre la terminologie anglo-saxonne, ce sont des "career theories".

Cette problématique diffère de celle qui guidait les fondateurs de l'orientation et leurs continuateurs. Pour ces derniers, la question fondamentale, c'était celle de la nature de la liaison ou des liaisons entre individus et professions. Comme on le sait, ils apportèrent quatre réponses différentes et complémentaires à cette interrogation : les aptitudes, les intérêts, les valeurs et les types. Chacune de ces notions constitue une construction conceptuelle qui permet au praticien de l'orientation de répondre à la demande que tout consultant est censé lui formuler : "quelle(s) profession(s) me conviendrai(en)t ?". Dans le cadre d'une approche éducative, ces mêmes concepts peuvent donner lieu à des apprentissages ("quelles sont mes valeurs ? Quelles sont mes aptitudes ? Quels sont mes intérêts ?") conduisant le sujet à apprendre établir les liaisons qui s'imposent. Apporter une réponse à la question de la nature de la (ou des) liaison(s) "individus - professions", c'était donc fournir immédiatement une technologie au praticien.

Il n'en va pas de même avec les problématiques de la formation et des transformations des intentions d'avenir. John Killeen (1996, p. 41) insiste sur ce point : "The tortured attempts to find applications in the concluding passages in the journal article in which [theories] are outlined often result from a failure to recognise that what is really being addressed is (...) the fundamental understanding of carrers by the guidance profession. Theories are usefull if they help us to interpret careers seeing them in ways which, without the theory, would remain invisible to us. This may influence the way practitioners approach the task of careers guidance, without directly providing a technology for doing it".

Si ces nouvelles approches théoriques ne fournissent pas directement au praticien une technologie pour ses interventions, c'est - en fait - parce qu'elles lui offrent la possibilité de diverses interventions dont les finalités sont contradictoires. C'est en effet seulement par l'élucidation de la finalité de son intervention que le praticien peut déduire certaines applications pratiques des phénomènes que telle ou telle théorie dévoile.

Ce point peut être illustré en rapprochant deux considérations issues de deux modèles différents : celui de Krumboltz (1979) et celui de Vondracek et al. (1986). John Krumboltz souligne le rôle que jouent les modèles et les identifications à des personnages vus dans les médias dans la formation d'attentes relatives à l'avenir. Fred Vondracek insiste sur l'influence que le sujet peut exercer sur les microsystèmes dans lesquels il se trouve, microsystèmes qui déterminent les expériences qui sont les siennes.

La prise en compte de ces analyses peut conduire le praticien à des attitudes bien différentes selon la finalité qu'il accorde à sa pratique. Si sa visée est émancipatrice, s'il pense que son intervention a pour but d'aider chacun à prendre conscience des modèles et des normes dominantes de sa culture et à les mettre en perspective pour découvrir dans quelle mesure ces normes et modèles sont constitutifs de son moi, alors le développement d'exercices d'éducation aux médias sera fondamentale à ses yeux. Il s'agira d'apprendre aux jeunes à lire les médias, à repérer comment les récits - y compris ceux portant sur les actualités - y sont construits. Il s'agira de conduire chacun à se forger un esprit critique. Il s'intéressera aux "critical viewing skills", aux "television receivingship skills", à la "television literacy" (Piette, 1996, p. 31).

Si, au contraire, la visée du praticien est conservatrice, s'il pense que son intervention doit se limiter à insérer chaque jeune dans la société telle qu'elle est, il s'agit pour lui de se limiter à préparer chacun à la flexibilité en le conduisant à se penser comme responsable de sa propre compétence, alors une intervention dans ce domaine sera différente. Il s'agira, par exemple, d'orienter le consultant vers des films ou vers des émissions qui illustrent et développent le mythe du "self-made man". Le conseiller déterminera aussi différents dispositifs éducatifs visant à renforcer les identifications à ces personnages. La formation de "critical viewing skills" sera évidemment bannie.

Si toutes les applications pratiques ne sont pas dégagées des théories de la formation et de la transformation des intentions d'avenir, c'est ainsi parce que ces applications ne s'en déduisent que médiatement. Cette déduction suppose de définir préalablement les finalités sociales, politiques et éthiques des pratiques mises en oeuvre. Or, bien qu'il ne semble pas y avoir de débats explicites à ce sujet, il est clair qu'il n'y a pas consensus sur ces finalités.

II.3 - Bien que pertinentes, d'importantes conceptualisations en sciences humaines sont ignorées

Si, comme on vient de le voir, un important travail d'élaboration théorique a été effectué ces dernières décennies dans le champ de la psychologie de l'orientation, il n'en reste pas moins que les liens entre cette dernière et les problématiques de la psychologie d'aujourd'hui se sont quelque peu distendus.

Les diverses modélisations de la subjectivité, évoquées plus haut, en sont un exemple. Les modèles théoriques élaborés dans ce domaine ne semblent notamment pas avoir inspiré, pour le moment, de réflexion majeure à propos de la pertinence des conceptions qui guident le praticien de l'orientation dans ses interventions.

Les travaux sur le "soi" ont, en particulier, conduit à d'importants débats sur la stabilité ou la malléabilité du concept de soi. Ces interrogations ont donné lieu à des constats allant tantôt dans le sens d'une certaine stabilité du concept de soi (Swann, 1985), tantôt dans celui d'une malléabilité affirmée (Mac Guire et Mac Guire, 1988). Pour penser ensemble cette stabilité et cette malléabilité, certains auteurs - en particulier Markus et Wurf (1987) - ont construit l'hypothèse d'un "concept de soi de travail". Celui-ci est "vu comme un domaine de connaissances accessibles, continuellement actif et changeant". C'est une structure temporaire, constituée de certaines conceptions de soi centrales associées à des conceptions de soi plus provisoires, l'ensemble étant "organisés en une configuration déterminée par les événements sociaux du moment" (voir : Martinot, 1995, p. 25-26).

Dans cette perspective, la stabilité du soi serait le produit d'un travail constant de réécriture par les individus de leur histoire personnelle en vue de maintenir une vision de soi conforme à leur représentation actuelle de soi (Voir, Martinot, 1995, p. 29).

Une telle analyse conduit à s'interroger sur l'usage des questionnaires d'intérêts, de valeurs ou sur les questionnements aboutissant à une typologie. Ceux-ci se limitent-ils en effet à amener le sujet à activer en mémoire de travail un certain schéma de soi préexistant ? Sont-ils, au contraire, beaucoup plus réactifs qu'ils ne le paraissent : amènent-ils l'individu à produire un certain schéma de soi ou, plus radicalement encore, à rendre centraux certains schémas de soi et à réécrire son histoire d'une manière déterminée ? Il ne semble pas exister aujourd'hui de travaux permettant de répondre à ces interrogations. Celles-ci sont pourtant d'une importance capitale pour le praticien qui réfléchit aux finalités de sa pratique. Elles renvoient en effet à un souci fondamental : de tels questionnements enferment-ils le consultant dans une certaine vision de soi ou, au contraire, le conduisent-ils à prendre du recul à propos de schémas de soi stéréotypés ?

Remarquons que certaines théories de la subjectivité ont donné lieu à l'élaboration d'instruments d'investigations empiriques qui pourraient être aisément transposés dans une pratique d'orientation dont l'objectif serait l'autodétermination du sujet. C'est le cas du modèle de l'identité psychosociale (Tajfel, 1982 ; Turner, 1984 ; Hogg & Abrams, 1988) et du questionnaire de Marisa Zavalloni (1973). Celui-ci constitue en effet un mode d'interrogation systématisé. Il permet de découvrir dans quelle mesure le sentiment d'appartenance à un groupe donné affecte la perception de soi et les valeurs de l'individu. Réciproquement, il manifeste comment les perceptions de soi et les valeurs marquent le sentiment d'appartenance à une certaine communauté. Cette intéressante approche de la dialectique du "je" et du "nous", telle que la perçoit à un moment donné un sujet donné, pourrait constituer - dans le cadre d'une approche psychologique - un outil privilégié d'auto-investigation de soi.

Dans le même temps où les rapports à soi du sujet apparaissaient beaucoup plus polymorphes et changeants que ne le laissaient penser les conceptions antérieures, les travaux sur la cognition révélaient ce même sujet comme capable de différer d'avec lui-même sur le plan des processus cognitifs. C'est ce que vise à formaliser le concept de vicariance élaboré par Maurice Reuchlin en 1978. Celui-ci suggère que chaque "individu dispose de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve (...). Certains de ces processus seraient, chez un individu donné, plus facilement évocables que d'autres (...). Dans une situation déterminée, tous ces processus ne seraient pas également efficaces" (Reuchlin, 1997, p. 125). Ce modèle envisage, de surcroît, l'intervention simultanée (ou successive) de plusieurs processus par un même individu.

A l'idée d'un consultant dont on pourrait aisément décrire les principales dimensions de la subjectivité se substitue ainsi progressivement la conception d'un sujet pas toujours identique à lui-même. Les représentations que ce sujet "multivocal" (pour reprendre la terminologie de Bakhtine, voir Wertsch, 1990) se forme des professions apparaissent elles aussi multiples. A propos d'une même profession, un sujet donné - notamment un adolescent - établit en effet certains rapports représentatifs qui pourraient bien être de trois ordres différents : cognitifs, sociaux et narcissiques.

Une profession - médecin, par exemple - peut être analysée comme un objet de connaissance (celui qui l'exerce a ces diverses activités-là ..., son revenu est en général de ...., sa formation ...., etc.). A propos de cet objet (dont on ne peut dire qu'il est vraiment le même, même si un même nom le désigne), une représentation sociale peut être aussi construite ("médecin", c'est prestigieux, ça convient aussi bien à un homme qu'à une femme, c'est varié, etc.). Enfin, il arrive que le rapport du sujet à cet objet soit onirique. C'est comme ça que la personne se rêve, qu'elle désirerait vivre ; c'est à l'occasion de l'exercice de cette profession qu'elle s'imagine recevoir des satisfactions narcissiques (être le médecin qui trouvera le traitement contre la plus terrible des maladies !). Cette fois, la profession relève de l'idéal du moi.

Quelles liaisons existent entre ces trois registres représentatifs ? Quel(s) rôle(s) le rapport onirique joue-t-il dans les recherches d'informations d'un sujet ? Ces rôles peuvent-ils être multiples et changeants ? Quelle place tient la perception sociale de ces objets sociaux que sont les professions dans la quête de renseignements à leur propos ? Quelles liaisons entretiennent les schèmes organisant les représentations sociales de ces objets sociaux avec ceux constitutifs de la subjectivité de la personne ?

Chacune de ces questions est fondamentale pour le praticien de l'orientation. Certaines d'entre elles ont donné lieu à d'importantes élaborations théoriques. La dernière - en particulier - renvoie au modèle de l'habitus et des champs de Pierre Bourdieu (voir Bourdieu et Wacquant, 1992). On sait que, selon cette théorie, les schèmes cognitifs élaborés par le sujet (l'habitus) constituent l'intériorisation de rapports sociaux tels qu'ils sont perçus par un agent situé dans une certaine position dans chacun des différents systèmes de rapports sociaux auxquels il participe (les champs).

S'agissant de professions, ce modèle permet de déduire l'hypothèse selon laquelle des sujets, situés dans des positions sociales différentes, n'organisent pas, dans leur esprit, l'information sur les professions, de la même manière. Une étude de plusieurs populations d'adolescents français a permis de corroborer cette vue : en fonction de la position que ces jeunes occupent dans le système scolaire (c'est-à-dire de leur filière d'études et de leur sexe), les professions ne sont pas vues de la même manière. Qui plus est, ces différences de perception des professions se révèlent être affectées par la trajectoire sociale que l'adolescent est en train d'effectuer.

Il apparaît ainsi que la représentation d'objets sociaux - comme le sont les professions - est liée de manière étroite à la constitution de la subjectivité du sujet (et plus précisément aux multiples facettes de cette subjectivité). Cette subjectivité apparaît elle-même être - au moins en partie - le produit des vues socialement situées d'une pluralité de rapports "je-nous" dans lesquels le sujet se trouve situé.

Ce sujet multivocal et vicariant que la psychologie d'aujourd'hui décrit au praticien de l'orientation serait également un individu dont l'organisation de l'esprit serait - au moins en partie - le produit de l'internalisation de diverses structures de rapports sociaux, chacune de ces structures n'étant jamais perçue que d'un point de vue déterminé.

De tels modèles de la subjectivité, de la cognition et de la cognition sociale ne facilitent certainement pas les interventions du praticien. Elles lui permettent néanmoins de s'interroger sur deux attitudes possibles : doit-il se limiter à aider son consultant à prendre conscience de ses manières de se voir et de se rapporter au monde qui l'entoure en prenant le risque (ou en se proposant explicitement) de renforcer certains schémas sous-jacents ? Au contraire, son objectif est-il d'amener la personne à mettre à distance ces différents schémas et à s'interroger sur les modèles de rapports "je-nous" qui les constituent ?

Dans le premier cas, c'est la stricte question de la construction de la subjectivité de son consultant qui guide le praticien. Son but est que celui-ci développe une "identité forte". La démarche du conseiller pourrait être rapprochée de celle d'un entraîneur sportif. Dans le second cas, c'est le problème du développement collectif qui l'habite avant tout. Son objectif est que chacun donne effectivement à l'autre l'occasion de devenir soi. Sa démarche pourrait être comparée à celle de l'animateur promouvant des réalisations collectives.

Conclusion : Les choix politiques du praticien de l'orientation

Les différentes problématiques scientifiques qu'on vient d'évoquer confirment ainsi ce que manifestent les recherches des psychologues et sociologues de l'orientation scolaire et professionnelle : les pratiques en orientation ne peuvent être déduites de manière immédiate des modèles théoriques et des travaux empiriques en sciences humaines. Elles dépendent fondamentalement des finalités sociales, politiques et éthiques qui les guident.

Aujourd'hui, la représentation du problème "prendre des décisions pour son orientation" (telle qu'un consultant donné se la forge à un moment donné) est l'objet privilégié des investigations et des actions du praticien de l'orientation. Cependant, celles-ci seront bien différentes selon le modèle de société qu'il a à l'esprit.

Si son modèle est celui d'une société ultra-libérale (telle qu'elle est aujourd'hui promue en Amérique), alors il considérera que le bien commun (c'est-à-dire la richesse qu'on n'ose pas dire commune) provient de la guerre de chacun contre tous. Il se focalisera exclusivement sur le développement personnel de l'individu. Son but sera, comme l'expression américaine le dit, "to empower individuals". Il s'agira, pour ce praticien, d'aider ses consultants à se forger des individualités fortes, autonomes, correspondant au modèle du "self-made man". Son objectif sera que chacun d'eux acquiert la valeur maximum qu'il peut espérer atteindre, compte tenu de ses dispositions naturelles et de ses héritages économiques, sociaux et culturels. Dans ce modèle, le marché entièrement libre s'équilibrera de lui-même et produira une société où la juste position de chacun sera déterminée par sa valeur personnelle.

Si le modèle du praticien est celui d'une société où le développement de chacun passe par la promotion de tous, alors ce n'est pas l'individu isolé et autonome qui sera l'objet de son souci. Il se préoccupera au contraire des inscriptions du sujet dans certains rapports "je-nous", rapports qui seront l'objet d'interrogations de la part des sujets. La question fondamentale ne sera plus : comment puis-je acquérir la valeur maximum, la meilleure "employabilité" et ainsi atteindre une position sociale enviée ? Elle sera : comment pouvons-nous - comment puis-je - contribuer au développement d'une société plus équitable, c'est-à-dire d'une société où l'écart entre les mieux lotis et les plus démunis diminue ? Concrètement, il s'agira, pour ce praticien, d'aider ses consultants à déterminer des dispositifs - les actions et créations collectives - qui donneraient à chacun l'occasion de développer ses potentialités.

Ce second modèle ne correspond pas à celui qui domine aujourd'hui dans les pays riches. Il est en particulier très éloigné des manières de voir habituelles de ceux que l'on a appelé en France "les consommateurs d'école". Il peut même être vu comme celui d'utopistes ignorant le monde réel dans lequel ils vivent.

Il n'est cependant pas sûr que cette finalité ne constitue pas une réponse plus adaptée que la première aux problèmes mondiaux qui caractérisent le crépuscule du 20ème siècle. Faut-il relater ici les contrastes de toutes sortes qui opposent un petit nombre de nantis à des milliards d'individus démunis ? Faut-il évoquer les problèmes écologiques de toutes sortes et, en particulier, ceux relatifs au partage de l'eau ? Faut-il rappeler les montées actuelles dans nombre de pays - riches ou pauvres - d'intégrismes et de sectarismes de toutes sortes ?

La réflexion sur une éthique de l'orientation pour le 21ème siècle constitue l'un des enjeux majeurs auxquels les praticiens sont aujourd'hui confrontés. Cette éthique professionnelle ne peut pas être indépendante de choix fondamentaux relatifs au développement de l'économie mondiale.

BIBLIOGRAPHIE

Bakthine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Beauvois, J. L. (1994). *Traité de la servitude libérale*. Paris : Dunod.

Binet, A. (1908). Préface. *L'Année psychologique, 8*. Paris : Masson.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago : The University of Chicago Press.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Le Seuil.

Calan, D. de (1997). Préparer les jeunes à la flexibilité. In Cité des Sciences et de l'Industrie : *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 205-215). Paris : Editions Syros.

D'Hondt, J. (1992). L'imagination de l'avenir. *Bulletin de la société française de philosophie, 86*, n°1, 1-37.

Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus : le système des castes et ses implications*. Paris : Gallimard.

Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Francfort/Main : Suhrkamp Verlag. Traduction française : (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.

Foucault, M. (1957). La psychologie de 1850 à 1950. Repris dans : M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, volume 1, (pp. 120-158). Paris : Gallimard.

Gottfredson, L.-S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28*, 6, 545-579.

Gysbers, N., C. (1984). Major trends in career development theory and practice. *Vocational Guidance Quarterly, 32*, n°1, 15-25.

Hogg, M. A., Abrams, D. (1988, 1992). *Social Identifications*. Londres : Routledge.

Huteau, M. (1995). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris : Dunod.

Huteau, M. (1997). L'éducation à l'orientation ne se limite pas à l'aide à la formation de projets. *Administration et éducation*, n°73, 7-13.

Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.

Killeen, J. (1996). Career theory. In A.-G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.-M. Kidd & R. Hawthorn (eds.), *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice* (pp. 23-45). Londres : Routledge.

Krumboltz, J.-D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A.-M. Mitchell, G.-B. Jones, and J.-D. Krumboltz (éd.) : *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston (Rhode Island) : The Carroll Press.

BEST COPY AVAILABLE

Law, B. (1981). Community interaction : a "mid-range focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling, 9*, n° 2, 142-158.

Law, B. (1996). A Career learning theory. In A.-G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.-M. Kidd & R. Hawthorn (éds.), *Rethinking Careers Education and Guidance, Theory, Policy and Practice* (pp. 46-71). Londres : Routledge.

MacGuire, W.-J. & MacGuire, C.-V. (1988). Content and process in the experience of self. In L. Berkowitz (éd.) : *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 20, pp. 97-144). New York : Academic Press.

Markus, H.-R. & Wurf, E. (1987). The dynamic of self concept : a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 42*, 38-50.

Martinot, D. (1995). *Le Soi, les approches psychosociales*. Grenoble : PUG.

Mitchell, A. M., Jones G. B., Krumboltz J. D. (1979). *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston (Rhode Island) : The Caroll Press.

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston : Houghton Mifflin.

Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : Mc Graw-Hill.

Pelletier, D., Dumora B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & Bujold, R. (éds.). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

Pelletier, D. & Bujold, R. (éds.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

Piette, J. (1996). *Education aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.

Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie sociale*, n°5, 315-328.

Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique, 75*, 138-145.

Reuchlin, M. (1997). *La Psychologie différentielle* (nouvelle édition entièrement refondue). Paris : PUF, Le Psychologue.

Roche, P. (1996). Démocratisation de l'enseignement et orientation au vingtième siècle. *Spirale, revue de recherches en éducation*, n° 18, 59-77.

Schank, R. C., Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum.

Schank, R. C. (1995). De la mémoire humaine à la mémoire artificielle. *La Recherche, 26*, n°273, 150-155.

Schwartz, Y. (éd.) (1997). *Reconnaissance du travail : pour une approche ergologique*. Paris : PUF (Le Travail Humain).

Sinoir, G. (1943). *L'orientation professionnelle*. Paris : PUF (Que-sais-je ?).

Swann, W.-B. (1985). The self as architect of social reality. In B. Schlencker (éd.) : *The Self and Social Life* (pp. 100-125). New York : Mc Graw-Hill.

Tajfel, H. (éd.) (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge : Cambridge University Press.

Turner, J.-C. (1985). Social categorisation and the self concept : a social cognitive theory of group behaviour. In E.-J. Lawler (éd.) : *Advances in Group Processes : Theory and Research* (vol. 2). Greenwich (Connecticut) : JAI press.

Vondracek, F.-W., Lerner, R.-M., Schulenberg J.-E. (1986). *Career Development : a Life Span Developmental Approach*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum.

Watts A.-G., Law B., Killeen J., Kidd J.-M. & Hawthorn R. (éds.) (1996). *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice*. Londres : Routledge.

Wertsch, L.-V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L.-C Moll (éd.) : *Vygotsky and Education : Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. New York : Cambridge University Press.

Zavalloni, M. (1973). L'identité psychosociale : un concept à la recherche d'une science. In S. Moscovici (éd.) : *Introduction à la psychologie sociale*. (vol. 2, pp. 245-265). Paris : Larousse.

LES JEUNES À L'ÉPREUVE DU MODÈLE DE CARRIÈRE: QUELLES IDENTITÉS POUR QUELLES PERSPECTIVES ?

THE YOUNGS FACING TO THE MODEL OF THE CAREER: WHAT IDENTITIES FOR WHAT PERSPECTIVES ?

TINERII ÎN FAŢA MODELULUI DE CARIERĂ: CE IDENTITĂŢI ŞI PENTRU CE PERSPECTIVE ?

Aziz JELLAB - FRANCE

Introduction

L'objectif de cette communication este de tenter de repenser l'insertion des jeunes à la lumière des recherches empiriques que l'auteur a menées dans des Mission locales, des recherches qui démontrent que le champ de l'insertion s'est élargi (on ne saurait réduire l'insertion à l'accès à l'emploi tout comme le savoir scolaire n'est pas censé ne préparer qu'à la vie active) tout comme celui de la formation: désormais, le savoir-faire doit se conjuguer à un «savoir-être» qui, pour donner plus de chances aux jeunes de trouver un emploi, n'en reste pas moins problématique à définir et à formaliser. Du coup, c'est à terme une institution telle que l'Education nationale qui se trouve interpellée par l'avènement d'une dimension sociale de l'insertion, une dimension que la Mission locale revendique comme partie intégrante de son travail auprès des jeunes 16-25 ans. Dans l'écart temporel qui sépare la sortie su système scolaire de la stabilisation professionnelle, la socialisation des jeunes prend progressivement place et indique que, désormais, l'identité professionnelle à venir (une identité indissociable de l'exercice d'une activité professionnelle) est précédée par la construction d'une identité sociale, en tant que processus interactif engageant le public et la Mission locale.

Recomposition du marché de l'emploi et désenchantement

Dans un ouvrage, amené à faire date, dirigé par Serge PAUGAM, et intitulé «L'exclusion, l'état des savoirs» (1), on peut lire sous la plume de Manuel de QUEIROZ la proposition suivante: «Quand bien même l'essentiel de la mobilité sociale serait faite d'ascensions courtes et moyennes ne bouleversant pas d'un seul coup, tant s'en faut, la distribution des places sociales, la multiplication des postes aux hiérarchies brouillées qui composent «les situations moyennes», y compris au sein des ouvriers, a créé une perception très nouvelle de la société. La notion d'espérance, jadis étroitement déterminée et ajustée à un avenir à la fois prévisible et prévu, a changé de sens. Les classes du capitalisme industriel fonctionnaient encore comme de quasi-castes où les cloisonnements culturels et sociaux jouaient à plein». Ainsi se trouve mise en évidence l'une des raison ayant plaidé pour une interrogation sociologique de la question identitaire: celle de l'incertitude de l'avenir social. L'incertitude relative à l'avenir et partant, à son statut est souvent rapportée à l'incertitude professionnelle (le recours au concept de «classe» n'est pas anodin). Au centre de ce débat, on trouve l'éternel problème de l'adéquation Formation-emploi. Ainsi, le vieillissement des Professions et catégories sociales (PCS) a brouillé les liens engageant les fonctions et les status, ce qui se traduit pas une multiplication des situations et de trajectoires professionnelles aléatoires. Les développement des emplois précaires et des périodes de chomage fait dire à des sociologues que «la précarité appartient desormais à l'emploi stable» (elle est un passage obligé pour l'insertion professionnelle). C'est ce que démontrent les recherches menées par NICOLE-DRANCOURT et ROULLEAU-BERGER auprès des jeunes (2). Du coup, par les mutations que connait actuellement le marché de l'emploi en France (et en Europe comme le soulignent les enquêtes menées par Lucy TANGUY), plusieurs présupposés se trouvent remis en causer, c'est le cas du diplôme qui jusqu'à une date récente apparaissait comme un rempart contre le chomage. Le cas des jeunes diplomes, reçus à la «Mission locale» (3) en France atteste de ce dysfonctionnement grandissant entre le profil scolaire et les opportunités d'emploi. C'est ainsi que se produit une sorte de désenchantement chez les jeunes auxquels l'idéologie dominante (à commencer par celle d'ordre scolaire) a longtemps indiqué qu'il y avait une correspondance entre le diplome et l'emploi à venir! C'est dans un contexte de crise économique qu'un tel désenchantement prend sens. La meilleure illustration de l'impact de la crise de l'emploi sur le système de formation renvoie à la sélection à laquelle nombre de jeunes doivent faire face: plusieurs recherches sociologiques montrent comment la problème de l'emploi doit moins au manque de formation qu'au marché du travail qui, en opérant une forte sélection, donne naissance à «des valides invalidés par la conjoncture», pour reprendre l'expression de R. CASTEL (4). Ce constant qui ne réduit pas l'exclusion du marché du travail au seul manque de competences ou savoir-faire est renforcé par une autre réalité que l'on peut resumer ainsi: devant la rareté de l'emploi et face à une demande sociale de travail de plus en plus importante, les modalités de recrutement ont change de critères; elles ne tiennent pas compte des seuls savoirs-faire directement opérationnels en situation de travail mais tendent à inclure des traits relevant d'un «savoir-être», ce que BENOIT-GUILBOT identifie à la «qualification sociale» (DUTRENIT préfère parler de «competence sociale» pour éviter les ambiquités contenues dans le terme «qualification») (5). C'est ainsi que les critères différenciation entre les jeunes ne se ramèment plus seulement à des acquisitions scolaires et professionnelles bien identifiées mais integrent également des attributs et signes sociaux plus ou moins définis.

L'identité des jeunes face à la privation d'emploi: une exclusivité psychologique ?

Le discours sociologique a souvent été «méfiant» vis-à-vis des notions ou concepts psychologiques (tradition durkheimienne oblige). Parmi ces notions, celles de l'identité est en première ligne. Ainsi, TOURAINE qualifie-t-il l'identité de «régression psychologique» et LEVI-STRAUSS avoue-t-il le malaise qu'éprouve l'anthropoloque devant une expression polysémique. Pourtant, et depuis quelques années, l'identité a commencé à faire progressivement partie du jargon de la sociologie (surtout chez les sociologiques d'inspiration weberienne et goffinanienne, ceux qui privilégient l'Acteur à l'Agent). Du coup, un terrain de discussion favorable entre la sociologie et la psychologie (sociale) semble possible. On ne peut développer ici les raison qui ont plaidé pour le recours en sociologie à l'identité. Il faudra cependant noter que la crise affectant le marché du travail et les formes d'exclusion qu'elle génère ont contribue à repenser l'identité, notamment dans les conduites individuelles et collectives face aux realites de l'emploi. cependant, si les recherches sociologiques ont tenté de donner à l'identité un statut central dans l'abord des faits sociaux, elles restent prisonnières d'une tradition d'école qui ramène le social au travail! Ainsi, les recherches de SAINSAULIEU et celles, plus récentes de DUBAR ne pensent l'identité sociale qu'au regard des dynamiques professionnelles (propres à l'univers de l'emploi et de la formation). Or, peut-on soutenir que les groupes sociaux privés d'emploi en l'occurrence les jeunes en difficultés, n'ont pas d'identité? Le développement du chomage et de la précarité oblige à un autre regard. le cas des jeunes de bas niveau de qualification nous enseigne que l'identité sociale ne passe pas forcément par l'occupation d'un emploi ou l'entrée en formation (ainsi, dans une Mission locale du Pas-de-Calais, en France, nous avons pu observer comment les jeunes demunis tentaient d'organiser des formes de sociabilité à travers la création d'associations, la réalisation de t>ches domestiques auprès des parents ou grands-parents, l'organisation de rencontres et de fLtes «afin d'exister» comme l'énonce une jeune...).

Entre l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle: le cas des jeunes 16-25 ans face à la Mission locale

La transition Ecole/Emploi équivaut pour nombre de jeunes à veritable épreuve, jalonnée par des expériences au caractère divers (chomage, petits boulots, emplois temporaires, formation professionnelle ou de remise à niveau...) et par un rapport spécifique aux institutions. Parmi celles-ci, la Mission locale arrive au premier plan (6). Créée en 1982, cette institution a pregressivement acquis le statut d'instance de socialisation postscolaire. Si la majorité des jeunes vient s'inscrire à la Mission locale pour «trouver un travail ou une formation»

(90% de la première demande), ils doivent faire face à des résistances institutionnelles et à des contraintes dont la plus significative réfère à l'attente. Du coup, tout un travail relatif à la gestion de cette attente est mené, qu'il sagisse d'une définition de son Projet professionnel, de la participation à des Techniques de recherche d'emploi ou encore, de l'apprentissage des «formes de vie en société» (être ponctuel, être autonome et responsable...). Au travers de cette interaction Jeunesé/Chargés d'accueil (il s'agit des acteurs de la Mission locale qui assurent l'accueil, aide et suivi des jeunes inscrits) que se construit progressivement l'identité du public 16-25 ans. L'identite sociale se construit par l'interaction et la relation. Dans une optique piagetienne, elle peut être définie comme le produit d'un processus génétique (temporel) pendant lequel l'individu procède par assimilation et accommodation (assimiler les contraintes institutionnelles tout en y inscrivant ses aspirations et modes d'action). Pour l'interactionnisme symbolique (ou «seconde Ecole de Chicago), l'identité est le produit d'actions réciproques ayant des significations spécifiques pour les acteurs concernés (voir par exemple «Les rites d'interaction» ou GOFFMAN évoque les stratégies adoptées par les interactants pour «faire bonne figure», «sauver la face»...), ce qui laisse une large place au jeu des représentations. Les recherches que l'on doit à BECKER («Outsiders») montrent comment un fait social tel que le comportement délinquant n'a d'existence que par rapport à l'interaction qui s'engage entre le délinquant et le groupe dominant, entre la transgression et la norme. De fait, l'attribution d'une identité par les institutions se heurte aux réactions des individus «identifiés». Ainsi, la Mission locale procède par a un étiquetage des jeunes en leur offrant une identite qu'ils vont soit interioriser («s'y reconnaitre»), soit contester ou redefinir. Mais si la Mission locale confere aux jeunes, selon les actions qu'ils entreprennent des identités variées, dans cette entreprise, l'institution s'appuie fortement sur les caracteristiques du marché du travail. Dire que tel jeune «est sérieux...ponctuel», qu'un autre est «cool, paresseux, irresponsable»... c'est inscrire les conduites dans le cadre d'une identité professionnelle à venir, dons virtuelle. Une Chargée d'accueil dit à un jeune: «Ce n'est pas en arrivant à chaque fois en retard au rendez-vous que je vous ai fixé que vous trouverez du travail... Les patrons n'aiment pas les gens qui ne sont pas sérieux et responsables»! C'est ainsi que nous avons pu observer comment la Mission locale, dans le parcours qu'elle offre ou facilite aux jeunes, procède par un rapprochement entre l'identité sociale réelle (ou actuelle, celle qui prend en compte des signes objectifs tels que le diplome ou l'expérience) et l'identite sociale virtuelle (celle qui fait dire aux Chargés d'accueil «on voit vien ce jeune trouver un travail dans l'hotellerie parce qu'il presente bien et parait serieux»). C'est là nous semble-t-il la manifestation d'un élargissement du champ de l'insertion. Si l'on a pu parler d'institutions assurant une «socialisation postscolaire», il faut mettre en exergue de manière systematique le contenu de cette socialisation. L'allongement de la durée séparant la sortie du systeme scolaire de l'entrée effective sur le marché de l'emploi invite à repenser l'insertion des jeunes et partant, leur carrière professionnelle. Si les jeunes les plus démunis arrivent au premier plan des exclus, la progression du chomage chez les diplomes porte atteinte à des présupposés hérités de l'époque des «trente glorieuses» et encore entretenus psr une institution telle que l'Education nationale. Désormais, avoir un diplome «donne plus de chance au jeune pour trouver un emploi» mais l'emploi en lui-même ne sera pas forcément qualifie ou du moins à la hauter du diplome. Un passage par la précarité s'impose à nombre de jeunes et l'on peut déduire que cette réalité ouvre la voie à de nouvelles recherches et investigations dont l'objectif princeps sera d'opérer des liens et régularités logiques entre le passage de la précarité à l'emploi stable. Si nos recherches invitent à penser le trajet d'insertion à travers le lien Jeunes/Institutions de socialisation postscolaire, c'est à la fois pour souligner que l'insertion ne se réduit pas à l'acces à l'emploi (l'insertion est également sociale, elle rime avec la socialisation en tant que vecteur identitaire, que l'identite soit attribuée par l'institution ou qu'elle soit construite par les jeunes à travers leur implication dans l'espace public et privé) et pour s'interroger sur le rapport au devenir qui, pour être incertain (incertitude du marché de l'emploi, du maintien dans une position professionnelle déterminée...), ne donne pas moins lieu à des stratégies de recherche d'emploi, individuelles et collectives qu'il convient de mettre en lumière (l'approche biographique devient un instrument méthodologique incontournable).

Quelle orientation pour quelle carrière ?

«La carrière: chance ou planification?». L'intitulé de la conférence organisée par l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP) n'est pas arbitraire. Il révèle bien l'ambiguité d'un travail sur l'orientation scolaire, pris dans le paradoxe du Projet professionel dont le caractère «personnel» est de moins en moins évident. Mettre en avant les contraintes du marché de l'emploi, montrer que le rapport diplome/emploi n'est plus mecanique et partant, souligner que l'entrée dans la vie active ne s'opère pas forcément selon une correspondance Projet personnel/Réalisation professionnelle... c'est s'inscrire à contre-courant d'une idéologie du Projet qui tend à identifier la projection dans l'avenir à un jeu de liberté ou seules les aspirations et potentialitiés de l'élève comptent. À cette observation, il convient également d'ajouter que le demande sociale est souvent en décalage par rapport à la demande individuelle. Ainsi, lorsqu'on se situe avec la demande parentale d'informations, et le fait est récurrent, on voit de plus en plus des familles d'élèves solliciter des données sur «les formations les plus porteuser» auxquelles leurs enfants pourraient être affectés. Du coup, le conseil en orientation se trouve devant un dilemme: faut-il encourager l'élève à la réalisation d'un projet personnel en sachant que les perspectives d'avenir restent limitées? Adopter la démarche inverse, en indiquant que tel ou tel secteur offrira à l'avenir des opportunités d'emploi, n'est ce pas sacrifier au jeu de l'économisme ambiant qui réduit le savoir scolaire à la préparation d'un savoir-faire au detriment de l'épanouissement de l'élève et de l'accès à la culture? Il convient de s'interroger sur les possibilités de mise en place d'une approche qualitative de l'information qui, pour tenir compte des attentes et aspirations de chacun, ne doit pas moins s'inscrire dans un réalisme, manifestant par-là que la liberté de choix ne peut-être que si l'on est conscient des contraintes à venir.

Notre point de vue se formule en quelques propositions:

- En orientation, il faut intégrer la dimension économique et aléatoire propres au marché de l'emploi. Dans ces conditions, le rapport au marché du travail ne se réduit plus au principe de l'adaptation mais à celui d'une évolution constante de chacun (par exemple, on pourra démontrer que la formation initiale n'est pas suffisante dans bien des cas, ce qui implique le recours à la formation continue. L'opposition entre ces deux types de formation est de moins en moins évidente: elles apparaissent comme complémentaires);

- Malgré les difficultés d'insertion, l'orientation se saurait se reduire à sa seule composante professionnelle. Dans ce cas, le conseil en orientation devra d'affranchir du raisonnement instrumental et fonctionnaliste qui réduit le diplome à l'emploi, même si dans cette approche, il est soumis à des incitations politico-économiques (ce qui ressort souvent dans la critique énoncée à l'égard de l'ecole qui «ne formerait pas des ouvries opérationnels») et sociales (pressions parentales demandes relative à un «créneau porteur»...). C'est peut-être là l'un des mérites de l'approche éducative en orientation que de mettre l'élève «en situation de projet» en ne limitant pas le contenu de celui-ci au seul domaine de l'emploi;

- Au regard de l'insertion et de son double volet social et professionnel (comme en témoigne le cas des jeunes de 16 à 25 ans fréquentant la Mission locale), la notion de qualification devrait laisser place à celle de compétences. celles-ci incluent tant le domaine du savoir-faire que celui du savoir-être. Ainsi, et dans une optique plus optimiste, les jeunes seront positionnes par rapport à des savoirs qui ne se résument pas aux acquisitions scolaires ou professionnelles mais qui comporte d'autres volets, culturels, relationnels ou associatifs (à force de raisonner en terme de resultats scolaire, on renforce l'exclusion scolaire des élèves en difficultés: or, l'échec scolaire est loin de se confondre avec un échec d'intégration ou d'insertion sociale...);

- Contre une approche deterministe de l'orientation et tout en admettant partiellement les enseignement, de la Reproduction ou de l'héritage socioculturel, il convient d'inscrire le conseil en orientation dans un raisonnement qui parle en terme d'acteur. Les élèves ou les jeunes sont loin de subir de manière passive les contraintes du marché, mais les actions qu'ils entreprennent ne présentent pas forcement une coherence («je fais une formation parce que j'aurai plus de chances de trouver du travail», «on m'a dit qu'en participant à des manifestations sportives, je pourrai rencontrer quelqu'un pour m'aider à trouver du boulot»... ces propos que l'on doit à des jeunes montrent comment le rapport à l'action manque parfois de signification et de cohérence). L'accompagnement des jeunes en difficultés doit integrer progressivement la dimension active tout en faisant en sorte que le conseil serve de «guide» et donne du sens aux actions engagées.

Ces reflexions et propositions nécessitent la mise en place d'un cadre expérimental dont l'évaluation ne pourra s'opérer qu'à long terme. La notion de carrière, au vu des contraintes structurelles du marché du travail, doit être davantage associée à l'idée d'une gestion de l'incertitude qu'à celle d'une promotion verticale et elitiste. Carrière ou mobilité socioprofessionnelle n'admettent pas le même sens dans une société de crise ou dans un univers de prospérité. La crise de l'emploi impose un nouveau modèle de carrière: une mobilité horizontale continue et une remise en cause statutaire presque permanente.

BIBLIOGRAPHIE

PAUGAM, S. (ed) *L'exclusion, l'Etat des savoirs*, Paris, La Decouverte, 1996.

Voir particulièrement C.NICOLE-DRANCOURT & C. ROULLEAU-BERGER, *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF («Que sais-je?»), 1995. On pourra egalement lire notre compte-rendu critique paru dans Le travail en question, (sous le direction de N. MAROUF), Paris, L'Harmattan CEFRESS, 1996.

Les «Missions locales» ont été créées en France à partir de 1982. Elles ont le statut d'association oeuvrant pour l'accueil, aide et suivi aux jeunes ages de 16 à 25 ans. Elles constituent un terrain d'étude privilegié pour qui veut comprendre les enjeux sociaux et politiques liés à un travail social sur l'insertion.

CASTEL, R. *Métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

Voir DUTRENIT, J.M.. *Evaluer un centre social*, Paris, l'Harmattan, 1994.

Pour une analyse plus approfondie du dispositif «Mission locale», se reportera à JELLAB, A.. *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris, L"Harmattan (Coll. «Technologie de l'action sociale»), 1997.

NEO-AUTODIDAXIE ET CARRIEROLOGIE

THE NEW SELF-LEARNING AND CAREER SCIENCE
NEO-AUTODIDAXIE ŞI CARIEROLOGIE

Georges LE MEUR - FRANCE

Des constats

Lors d'une recherche en sciences de l'éducation nous nous sommes intéressé au rapport entre la promotion et la formation dans les entreprises. Nos investigations montrent que le nombre de cadres issus de la promotion interne de salariés de la production se révèle souvent plus important que celui du recrutement externe de diplômés. La population des dirigeants ne possède pas toujours des diplômes de très haut niveau. Ainsi dans grands groupes industriels ou de service, nombre s'autodidactes côtoient dans les postes de direction, des diplômés des grandes écoles. Parfois ce sont eux qui président aux destinées des firmes. Ceci s'accentue notoirement dans les P.M.E. Les dirigeants que nous avons rencontrés ont quitté l'école après des études courtes, ils ont parfois un niveau C.A.P. Leur carrière a débuté par un métier proche de ceux exercés dans leur milieu d'origine que se situe dans les classes dominées. Cet état de fait présage en règle générale comme le montrent P. Bourdieu et J.C. Passeron dans **La Reproduction** une forte chance de non mobilité sociale.

Nous postulons que l'accès à ces responsabilités correspond à des acquisitions de compétences. Nous en déduisons que la construction de la carrière peut s'envisager pas des cursus autodidactiques en particulier dans le cadre du travail. Tout au long de cette contribution nous proposerons des parallèles critiques entre ces pratiques et les modes de travail pédagogique dans nos organismes de formation. En effet, inconditionnel de l'existence de l'institution scolaire et de formation, nous souhaitons lui apporter des éléments significatifs pour son amélioration.

Pratiques sociales de formation

Apparait pour ces protagonistes l'exigence de travailler pour au sens propre "gagner sa vie" et exister socialement. Dans un contexte socio-économique défavorable pour elles, certaines catégories désavantagées luttent fréquemment pour conquérir un statut. La société qui produit son système éducatif confie souvent aux formateurs la mission de les accompagner. En général, sans pouvoir sur les politique, stratégie et ingénierie, les formateurs découvrent que, bien qu'indispensable, la psycho-pédagogie ne peut seule résoudre les problèmes posés à la formation. Ils s'aperçoivent que les situations originelles de leurs stagiaires perdurent. Ils réalisent que les dispositifs pédagogiques dits innovants apportent rarement des réponses satisfaisantes aux difficultés sociales. Les classes dirigeantes savent que le préfixe "auto" flatte les diverses sensibilités, aussi elles favorisent l'utilisation du terme autoformation qui apparait comme consensuel. Cependant, les acceptions et finalités étant différentes, les formés et formateur connaissent de lourdes désillusions. Ainsi "mettre l'apprenant au centre du dispositif individualisé" devient un leitmotiv qui peut séduire. Cependant dans les faits il reste un enseigné captif d'une structure elle même très dépendante des prescripteurs qui craignent les changements. Elle souhaite perdurer sans remise en cause de ses pouvoirs, aussi elle préconstruit l'ensemble des procédures pour être performante sur le marché de la formation. La prégnance des pouvoirs économiques et politiques fait que l'institution n'accorde que très rarement une confiance totale aux acteurs de la formation. Elle ne concède que très peu de choix aux formateurs et formés. Ceux-ci se trouvent presque toujours enfermés comme dans un système d'hétéroformation.

Pourtant c'est en respectant l'autonomie des apprenants, dans l'institution ou non, et dès leur plus jeune âge, que l'on permettra leur autonomisation. Les tenants de l'autorité l'annoncent mais, dans les faits, ils créent des systèmes qui induisent la normalisation des attitudes. Ainsi, malgré les discours et avec le concours de la formation, se perpétue la reproduction sociale souhaitée par la classe dominante. Cependant à notre époque les sujets sociaux désirent de plus en plus de liberté en particulier dans les apprentissages et mettent en oeuvre des formes autonomisantes.

L'évolution des compétences fait que l'on ne peut apprendre définitivement un métier. La post-industrialisation entraine l'obligation du renouvellement incessant des connaissances. Toutefois ceux qui occupent un emploi ne peuvent pas souvent le quitter pour se rendre dans les institutions de formation. Ils ont l'obligation de s'adonner à une formation dans tous les temps et espaces sociaux. A cette fin ils utilisent ou non les institutions. Ainsi leur carriérologie se teinte fortement des commodités de l'autoformation. En fait il s'agit plus souvent d'autodidaxie car il faut bien acquérir des savoirs et/ou les perfectionner. Les valeurs des apprenants évoluent, les ressources et moyens d'accès au savoir sont sans commune mesure avec ceux du siècle dernier. Aussi nous parlons d'une autodidaxie nouvelle ou plutôt d'une **néo-autodidaxie.** Les institutions, qui forment aux métiers d'hier ou aujourd'hui, pourraient aussi aider leur stagiaires à s'approprier des compétences à l'autodidaxie pour la vie.

Construire sa carrière

Les individus étudiés, d'origine sociale très modeste, dénués d'instruction importante et de moyens financiers s'engagent très jeunes dans la vie socio-professionnelle. Une course effrénée vers la promotion leur insuffle une dynamique de formation qui se maintiendra tout au long de l'existence. Au sortir de l'école, leur premier souci sera de gagner leur vie en obtenant un emploi grâce à leurs premiers savoirs concrets. Dans et par le travail ils se perfectionnent pour améliorer leurs conditions d'existence et monter dans les hiérarchie diverses. Ils aspirent à un rôle social toujours plus important. Ce sont certaines des principales clés de leur forte motivation pour les apprentissages dans tous les domaines. Pour cela ils occupent la majorité des postes de travail de la production pour la connaître parfaitement. Devenus, par cette formation dite "sur le tas", des bons professionnels, ils perçoivent nettement en termes de statuts, pouvoirs et revenus, les avantages des fonctions dirigeantes. Cette anticipation développe chez eux un dynamisme permanent pour apprendre et pour rechercher des postes à responsabilité en profitant des opportunités.

Cadre ou dirigeant.

Avec certaines membres des hiérarchies, les autodidaxie du travail tissent plus des rapports de collaboration et d'entr'aide que de confrontation. Ainsi, lorsqu'ils possèdent les diverses techniques du travail de base, ils obtiennent des emplois de premier encadrement. Ceux-ci permettent plus de plus mobilité, facilitent des contacts multiples à l'intérieur et à l'extérieur et sont donc plus formateurs que les postes d'exécution. Ces sujets apprenants comprennent que pour devenir acteur dans les sous-classes de références il faut connaître leurs règles de fonctionnement. Les membres de ces sous-classes deviennent des modèles à imiter mais ces modèles changement au fur et à mesure des évolutions socio-professionnelles. L'établissement de relations interpersonnelles suscite l'apparition de savoir-être indispensables pour évoluer dans le champ social visé. Pour s'y autonomiser il y a bien obligation de détecter les règles du jeu et les enjeux. Ils les découvrent par observation, imitation et par une sorte s'osmose sociale. Cette connaissance des règles et savoir-être les conduit à modifier lentement leur **habitus.** Rappelons que l'habitus est une structure mentale inconsciente qui régit tous les comportements et toutes les attitudes. Il est caractérisé par une propension à agir toujours de la même manière dans des circonstances identiques. Il est acquis dans le milieu d'origine et à "chaque classe de positions correspond une classe d'habitus produits par les conditionnements sociaux"[1]. Après avoir décelé leur propre habitus les formateurs pourraient certainement aider les apprenants à faire émerger le leur. Il existe une pédagogie des représentations qui autonomise parfois le sujet dans l'espace institué de formation. Une pédagogie de l'habitus faciliterait peut-être l'autonomisation de l'apprenant à l'extérieur, c'est-à-dire dans l'environnement qui le surdétermine. Nous avons bien vu que l'itinéraire vers les classes supérieures entraine des déviances sociales et culturelles du fait de l'adhésion à d'autres systèmes de valeurs.

---

[1] P. Bourdieu, Raisons pratiques, sur la théorie de l'action, Paris, Le seuil, 1994, p. 23

Si l'employeur du moment ne reconnait pas ses compétences et ne lui confie des tâches plus valorisantes, l'autodidacte considéré change d'entreprise pour obtenir le statut convoité ou crée lui-même sa propre structure de travail. Dans les deux situations le degré de responsabilités l'entraine vers des découvertes relatives à la direction d'entreprise. Ici l'échec devient intolérable car il signifie licenciement ou faillite c'est-à-dire disparition de l'échiquier socio-économique. Sans résignation et sans conformisme, avec une volonté inébranlable il mène une quête permanente de savoirs efficaces. Il s'intéresse presqu'exclusivement à ceux qui sont utilisables dans le travail et pour la promotion. Il les investit dans des actions qui génèrent des connaissances nouvelles. Celles-ci permettent d'autres actions... Les dirigeants interrogés prétendent que c'est leur seul mode d'acquisition.

Ceci nous amène à attirer l'attention quant aux choix des méthodes d'apprentissages et des contenus dans les institutions celles-ci distribuent des savoirs, obsolètes ou non, sans en général prendre l'avis des apprenants. Ces options ressortissent à la "pratique pédagogique politique" qui assigne aux formations des finalités ignorées de l'ensemble des acteurs de la "pratique pédagogique enseignante", lieu du face à face pédagogique. Les modes de transmission des savoir, pour être efficients, gagneraient à bénéficier d'une concertation entre les organismes, les prescripteurs et les formés.

Les apprentissages

Quel savoirs?

Pour l'échantillon considéré, l'insertion socio-professionnelle bénéficie des premières acquisitions scolaires et informelles. Dans tous les temps sociaux de l'enfance, par une véritable immersion dans le milieu, s'opèrent des pré-apprentissages pluriels précoces. Plus ou moins consciemment, plus ou moins volontairement, l'autodidacte découvre les usages et techniques de l'environnement. En entrant dans la vie active il rencontre une famille de métiers. Pour réaliser des tâches simples il dit "au début je copiais le travail de mon chef". Il explique ainsi l'acquisition des savoirs opératifs indispensables à la fabrication. Il sait qu'il "faut être opérationnel pour conserver son emploi". Pour cela, il se place délibérément à coté d'un professionnel confirmé pour l'observer dans toutes ses pratiques. Dans un espace socio-économique non protégé il ressemble un grand nombre d'expériences et découvre les gestes professionnels des différents postes de travail. Puis il agit lui-

---

G. Malglaive, Pédagogie et politique en formation d'adultes, Paris, Edilig, 1981, p. 17

même, tente de comprendre et réinterroge les situations et les pairs. Il se place dans le prémices de la "formation expérientielle"[1]. Celle-ci constitue un aspect premier de l'évolution de l'autodidacte du travail. Elle lui apporte la connaissance des produits et des techniques de production mais aussi la connaissance des personnes. Ceci nous conforte dans l'idée qui néo-autodidaxie favorise le lien social. Des transpositions peuvent s'envisager en formation instituée et plus particulièrement professionnelle.

Nous constatons également que "la première année au travail est une période de formation encore plus intense qu'à l'école...[et qu']... il se sent obligé d'apprendre rapidement"[2]. En effet il veut devenir performant et gagner la confiance des employeurs. Aussi il aborde une certain polyvalence et pour mieux l'intégrer il se met "en doublure avec une personne qui sait tout faire" et qui peut l'accompagner dans presque toutes les circonstances professionnelles. Celle-ci par sa présence et ses conseils permanents lui permet d'assimiler une première qualification reconnue par les pairs. La formation instituée se doit de prendre en compte cette dynamique d'aides indispensables à l'apprenant qu'elle doit aussi reconnaître dans la réalité et pas seulement dans les discours. La pratique pédagogique politique, qui régit les conditions d'existence des formations, se trouve bien interrogée pour permettre ce type d'apprentissage dans les organismes. Elle exige en particulier que les prescripteurs garantissent aussi la formation des formateurs au rôle de facilitateur.

La capacités aussitôt acquises sont mises en oeuvre sur le champ. Ceci renforce l'appropriation des connaissances et le plaisir de poursuivre les découvertes. Ce plaisir se maintiendra "tant que les apprentissages seront possibles dans l'exercice du métier". Si l'on n'apprend plus de choses nouvelles l'intérêt s'émousse et l'on tente de changer d'emploi. La naissance d'un désir fort de formation apparait bien dans sa réalité concrète comme étant très liée aux résultats et surtout aux exploitations de ces derniers dans d'autres actions immédiates. Nous savons que dans les motivations pour la formation "la plus importante se révèle le désir d'utiliser ou d'appliquer le savoir ou le savoir-faire acquis"[3]. En situation de travail cela semble plus facile qu'en institution éducative. Notons qu'une alternance intégrative faciliterait peut-être les prestations du formateur. Cette alternative intégrative pourrait, selon nous, associer la réflexion dans l'action à la réflexion après et avant l'action.

---

[1] B. Courtois, ***La formation expérientielle des adultes*** Paris, La documentation française, 1991

[2] D. Riverain-Simard, *Etapes de la vie au travail et éducation des adultes*, Journal de l'I.E.A.O no 191, p 4

[3] Ph. Carré *Le journal de l'I.E.A.O. et de la formation continue* no 220

BEST COPY AVAILABLE

Des acquisitions plurielles sont à la base du processus des sujets autodidactes que nous étudions. Ce processus devient démarche. En effet la démarche intègre les finalités, procès, apprentissages et méthodes pour garantir la construction de leur carrière. Ils savent que pour gagner leur vie il est nécessaire d'apprendre le métier dans et par le travail. Aussi ils assimilent tous les savoirs sans médiation de formateurs professionnels. Pour conserver l'emploi, il convient de posséder les savoir-faire de la production. Les pairs et les hiérarchiques, qu'ils côtoient et prennent en exemple, jouent un rôle essentiels dans les appropriations. Après la découverte des produits, des techniques, ce sujet social apprenant s'approprie les savoirs du dirigeant, et plus particulièrement la gestion, le commercial, et surtout les méthodes. A cet effet nous rappelons l'importance de l'établissement des relations interpersonnelles dans les milieux connexes de sa profession.

Comment?

"Vous savez j'apprends autant d'une échec", c'est une réflexion d'un patron autodidacte d'entreprise. Un échec devient formateur car "nous étudions les causes et les conséquences". Cela l'oblige à se méfier des routines, et des préjugés, aspects sociaux que la formation instituée ignore parfois. C'est pour cela que "nous innovons avec prudence, en étant à peu près surs des réactions de la clientèle". C'est la clientèle qui dicte les comportements socio-économiques du dirigeant d'entreprise. Il en résulte qu'elle est à l'origine des choix des savoirs à assimiler. En effet il y a obligation de la satisfaire, aussi il faut la découvrir et connaître ses exigences. Il en résulte des apprentissages dans et par les contacts, quant aux produits, aux techniques et aux relations humaines.

L'essai-erreur apparaît comme l'un des moyens de la formation de l'autodidacte, mais il y a obligation économique d'éliminer l'erreur le plus rapidement possible. Aussi il se place dès le début de sa carrière en situation de "Réussir et comprendre" (Piaget) et "La prise de conscience" (Piaget) s'opère dans les logiques des acteurs de la profession. L'action devance obligatoirement la découverte des invariants de l'activité c'est-à-dire les savoirs organisés. Ces savoirs se transforment en connaissances grâce aux recherches documentaires et aux transpositions à d'autres situations. Cette formation en apparence seulement professionnelle, voisine de la pédagogie de l'objet technique, ressortit à notre avis à une véritable "formation générale" très large. En effet elle fait essentiellement appel à l'écoute des autres, à la description des situations socio-professionnelles. Elle se réfère aussi à des lectures habituellement offertes par les fournisseurs, clients, banquiers, experts externes et associations professionnelles. Les capacités de documentation et l'apprentissage par problèmes favorisent également les acquisitions.

Ce dirigeant tire parti d'une démarche clarifiée qui correspond à la praxis. En effet face à une situation pour lui insatisfaisante, il met en oeuvre, ci possible en équipe, un processus de représentation objective, d'analyse, de compréhension, éventuellement de recherches d'informations, de conscientisation et parfois de formalisation. Ce comportement dans les pratiques se transforme en attitude systématisée qui devient un nouvel habitus social. C'est-à-dire qu'en symbiose avec les sujets de la sous classe de référence il opte pour leur mode de fonctionnement pour appréhender les nouveaux champs. Il y a bien dans cette praxis anticipation de son "à-venir", c'est-à-dire construction de sa carrière. La découverte des savoirs indispensables à ses actions l'incite à inventer des connaissances nouvelles. L'autodidacte se rapproche de la **praxéologie** qui constitue une démarche de création de savoirs nouveaux à partir de sa praxis. Il acquiert donc, à-contrario de ce qui se passe à l'école, son instruction dans ses contextes socio-professionnels. Il y a est profondément engagé, aussi il est très motivé. Par son implication il vise son autonomisation, à cette fin il pratique l'autoformation et l'autodidaxie en utilisant l'environnement total, et en particulier les autres. Avec eux il tisse un lien social très opératoire. Sa praxis fait émerger les savoir-faire et savoirs à travers des travaux dictés par la production.

Par imitation, observation, répétition, demandes d'explications et réflexion dans et après l'action, l'autodidacte améliore les performances indispensables à sa promotion. Sa "compétence se construit par accumulation. Accumulation de savoirs comme de savoir-faire, de gestes comme de concepts"[6] , elle s'effectue dans le milieu de travail avec l'aide de ses agents et aussi grâce aux experts internes et externes. Ces derniers jouent un rôle des plus important dans sa socialisation et sa formation car "les relations sociales et affectives influent sur les apprentissages: elles en constituent une composante essentielle"[7].

Particularités de la néo-autodidaxie

Ces recherches nous amènent à constater certains comportements ou attitudes qui caractérisent une néo-autodidaxie. Nous avons vu que la société produit son système éducatif en rapport avec les valeurs des classes dominantes. Elles souhaite, pour sauvegarder ses pouvoirs, conserver une institution normative. Cependant elle doit tenir compte de nouvelles exigences des sujets sociaux apprenants. Il en résulte des dialectiques, des dialogues ou des conflits qui génèrent des modalités pédagogiques originales. Dans cette dynamique certaine de la formation, apparait fortement la problématique de l'émergence d'une néo-autodidaxie. Celle-ci garanti les pouvoirs de l'apprenant sur les divers aspects de ses cursus. Ce nouveau sujet social apprenant choisit ses sources et ses médiateurs en fonction de critères qu'il définit lui-même. Les comportements des néo-autodidactes diffèrent de ceux des autodidactes du siècle dernier qui souffraient du manque d'institutions éducatives. L'acquisition des compétences à cette néo-autodidaxie doit devenir l'un des axes indispensables de l'éducation des jeunes générations.

---

[6] L. Cressac, "La bataille de la compétence", . "La bataille de la compétence", ***Revue Pour***, no 112, 1988, p. 17

[7] C. Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Ed.Sociales, 1980, p. 91

Petit épilogue

Nous avons vu qu'en termes d'acquisitions: ils font montre d'une très grande sélectivité dans les apprentissages; ils s'adressent exclusivement à des spécialistes reconnus en tant qu'experts; ils apprennent dans et par l'action; ils recherchent des méthodes pour apprendre. Ces particularités concernent au premier chef les formateurs pour la préparation de leurs aides à la neo-autodidaxie qui se développe dans la formation permanente. Dans leur démarche les néo-didactes se positionnent à-contrario des processus des institutions éducatives dans lesquelles, en général, tout est pré-construit. En effet avec L.B. Resnick[8] nous confirmons qu'à l'école les apprentissages cognitifs sont majoritairement d'ordre individuel. Ils ressortissent quasi-exclusivement à des activités mentales. Ils ne permettent que la manipulation de symboles, souvent difficiles à intégrer par les enseignés. Dans l'ensemble ils se consacrent à la généralisation sans tenir compte des situations singulières. Le sujet social apprenant ne semble pas avoir droit d'existence

Dans néo-autodidaxie observée hors des institutions, nous constatons que les apprentissages ressortissent fréquemment à des travaux de groupe voire d'équipe. Ils sont donc partagés et générateurs de lien social. Ces apprentissages sont souvent reliés à des manipulations d'outils qui sont plus familières et plus en rapport avec les résultats escomptés. Les néo-autodidactes bénéficient bien de raisonnements dans des contextes qui, en principe, facilitent les compréhensions.

Pour les prescripteurs, les organismes et les formateurs il devient opportun de tenir compte de ces nouveaux modes de travail pédagogique. La pratique pédagogique politique ne peut faire l'économie d'une formation de très haut niveau pour les formateurs. Il parait indispensable que les formateurs se transforment en accompagnateurs ou médiateurs capables d'apporter les aides indispensables à ces nouveaux types d'apprenants. S'ils veulent éviter leur propre obsolescence ils doivent bien devenir eux-mêmes de **néo-autodidactes.**

---

[8] L.B. Resnick. Learning in school and out, *Educational researcher*, vol. 15, no.9, E.U. 1987.

L'INFORMATION POUR L'ORIENTATION DES ELEVES: L'EDUCATION DES CHOIX

THE INFORMATION FOR STUDENTS GUIDANCE. THE EDUCATION OF CHOICES

INFORMATIA PENTRU ORIENTAREA CARIEREI. EDUCAREA ALEGERII

Yvette LE MEUR - FRANCE

"Une société stabile où le rôle de chacun est assigné n'a pas besoin d'orientation: un fils de roi devient roi (ou prince), un fils de paysan devient paysan.[1] Si l'on regarde l'histoire, au 19ème siècle on ne parlait pas d'orientation et elle n'était pas nécessaire. C'est au début du 20ème siècle que celle-ci a commencé à se développer, sous forme d'orientation professionnelle, sous l'impulsion d'initiatives individuelles et parce que le développement de la grande industrie créait de nouvelles conditions de travail inconnues jusqu'alors. En 1909, orienter, selon la théorie de Parsons, c'était faire correspondre un profil d'individu et un profil de métier. Le relais est pris après la première guerre mondiale, par les institutions officielles.

En 1957, quand Antoine Léon publie "Psychopédagogie de l'orientation professionnelle"[2], cet ouvrage ne suscite pas un grand intérêt. Cela peut s'expliquer par le fait que l'école vit encore sur le modèle du Lycée réservé à un minorité privilégiée et de l'école pour les enfants du people. Le besoin d'orientation à une grande échelle ne se fait pas encore sentir. Le système scolaire n'a pas encore atteint le degré de complexité auquel il parviendra ensuite et qui nécessitera que l'on aide les jeunes à se repérer dans la jungle des diverses filières possibles.

Plus tard, c'est dans un système scolaire en pleine révolution que le dispositif se développe vraiment: en 1959, l'obligation scolaire est portée de 14 à 16 ans. Le système éducatif évolue, se démocratise, ou plutôt l'enseignement secondaire n'est plus l'apanage exclusif dès enfants de la bourgeoisie: c'est l'avènement du "college unique". Ces modifications sont liées aux changements intervenant dans les domaines économique et social. La donne change. Les besoins des entreprises en main-d'oeuvre se modifient. Il faut former des salariés à un niveau supérieur. Il en résulte que l'on adapte l'école aux nouvelles attentes du monde de la production.

---

[1] Chancerel, Jean-Louis, "*Vers une orientation intégrée et ouverte*", Cahiers Pédagogiques, No 271, Février 1989, p 19

[2] Léon, Antoine, "*Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*", PUF, 1957

La décennie 1960-70 bénéficie d'une croissance économique exceptionnelle. C'est aussi le moment ou les générations du baby-boom arrivent sur le marché du travail. Le système éducatif a un rôle régulateur; il est aussi chargé de former et de préparer les futurs travailleurs que réclame le système économique: école et monde du travail ont partie liée.

De nouvelles procédures d'orientation sont institutées en 1973. Les textes définissent l'orientation comme un processus continu qui s'appuie sur le observation continue des élèves, sur l'information concernant les enseignements et les métiers, et sur le dialogue entre l'éguipe éducative et les familles. Apparemment on cherche à créer les conditions d'une orientation prenant en compte les voeux des jeunes et de leurs familles. René Haby, Ministsre de l'Education disait à cette époque: "l'orientation moderne doit être conçue comme un choix volontaire, pour un jeune, de la voie qui lui convient le mieux, choix qui devrait s'accorder avec les avis extérieurs - parents, conseillers, professeurs - si les procedures d'information et de concertation préalables sont suffisamment efficaces".[1]

La loi d'orientation de Juillet 1989 et le nouveau contrat pour l'école de Juin 1994 prévoient de préparer les jeunes, dès la 6ème, à faire des choix motivés. Les textes prévoient la mise en place d'un "temps scolaire pour l'orientation, de séquences périodiques de réflexion sur les métiers et d'éducation aux choix". La circulaire du 31 Juillet 1996 insiste sur la nécessaire prise en compte de trois domaines qui doivenet être abordés et développés tout au long de l'accompagnement pour l'orientation. Il s'agit de:

- la connaissance des activités professionnelles et de l'environnement social et économique,
- la connaissance des systèmes de formation,
- la connaissance de soi.

La circulaire précise que cette éducation à l'orientation fair partie intégrante des missions imparties au collège. Enfin, la circulaire du 5 Septembre 1996 parle "d'éducation à l'orientation".

En 1997, en principe, un cadre législatif est en place et les conditions de l'orientation sont codifiées par le système éducatif afin d'en ameliorer les effets. Cette orientation se réalise dans le contexte d'un monde du travail en pleine mutation. Le chomage atteint dans le pays un taux record et la perspective d'un retour au plein emploi semble parfaitement illusoire. De surcroit, on ignore quels seront les métiers de demain. Dans ces conditions, comment l'orientation des jeunes se réalise-t-elle effectivement sur le terrain? Que signifie "orienter" dans ces conditions?

---

[1] Cité par Caroff, "*L'organisation de l'orientation des jeunes en France*", Editions EAP, 1987

I - Orientation des jeunes: un état des lieux.

Les diverses enquêtes et observations qui ont été effectuées, notamment depuis les années 80, par nombre de chercheurs, font apparaître des dysfonctionnements dans la mise en oeuvre de l'orientation en dépit des efforts déployes.

1 - Elle tend à renforcer les inégalités sociales.

On constate que le système éducatif, par l'orientation, reproduit et renforce les inégalités sociales et que "les incidences de l'origine sociale, de l'âge et du profil scolaire, qui "predestinent" le jeune pour la suite sont pesantes". [4] Ainsi, en 1989, "en 5ème, dans l'academie de Dijon le taux de passage 5ème/ 4ème varie de 55% à près de 90% selon que l'on est fils d'ouvriers ou de cadres supérieurs". [5] On pourrait penser que la situation s'est améliorée depuis cette époque. Il n'en est rien, et en 1996, si environ 80% des jeunes parviennent au terme du collège,"la proportion dépasse 95% parmi les enfants d'enseignants et de cadres". Si on se limite à cette information on occulte les classes défavorisées. En effet 75% à peine des enfants d'ouvriers terminent leur scolarité au collège "à peine la moitié d'entre eux parvenant en 3ème générale sans redoubler". [6] On est loin de l'école libératrice, du rêve de la promotion sociale par l'école et les diplomes et de l'égalite des chances.

2 - Les familles modestes limitent leurs ambitions.

En 1988, les familles modestes avaient tendance à limiter leurs ambitions quant aux choix qu'elles faisaient pour leurs enfants et "certains mécanismes de tri jouent trop souvent par le poids de l'origine sociale, notamment en raison des restrictions portées par les familles dans leurs voeux"[7] Ces comportements perdurent et en 1996 les enfants de cadres et d'enseignants optent à 95% pour l'enseignement général et technologique, alors qu'ils sont entre 70 et 75% dans les milieux d'employés, agriculteurs et independants, et 60% seulement chez les ouvriers.

3 - L'orientation est "méritocratique".

"Le lycée d'enseignement général et technologique est souvent promis à ceux qui n'ont pas redoublé en cours de premier cycle, le lycée professionnel à ceux qui y ont rencontre des difficultés scolaires" nous dit Paul Esquieu.[8] On s'aperçoit que l'orientation est "méritocratique" car sont essentiellement pris en compte les résultats qualities que le jeune peut développer en dehors de l'école. Elle est basée sur le notes obtenus et les appreciations portées par les professeurs. Or on sait combien la notation est peu fiable et les appréviations sujettes à caution. En outre, ces dernières, censées rendre compte des capacités et competences de l'élève ainsi que de son travail scolaire sont plus souvent l'expression de valuers morales. De plus, cette orientation est "imprécise" voire "injuste", particulièrement en ce qui concerne les filières scientifiques, plus souvent synonymes de sélection que d'orientation.

---

[4] De Peretti, André, *"Pour une école plurielle"*, Larousse, 1988, collection: "Essais en liberté"

[5] Duru-Belat, Marie, *"L'orientation, un rouage important dans la genèse des inégalités sociales a l'école"*, Cahiers pédagogiques No. 271, Février 1989

[6] Esquieu, Paul, *"L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis 20 ans"*, Education et Formation, No. 48, 1996, p. 66

[7] De Peretti, André, *"Pour une école plurielle"*, Larousse, 1988, collection: Essais en liberté"

De plus les critères d'orientation varient selon les collèges,leurs publics, la sévérité des conseil de classe. Les enseignants participent au "triage" qu'opère l'école. Celle-ci reçoit des individus tous différents, qui lui arrivent nantis d'un capital social et culturel. Elle procède à un reclassement qui ne "bouscule" pas les hiérarchies, mais donne l'illusion aussi bien aux parents, aux élèves qu'aux enseignants qu'à la sortie la répartition est fonction des capacités scolaires, du travail, des qualités individuelles manifestées et des centres d'intérêt de chacun. C'est une premiere hypocrisie. L'école hiérarchise, classe, et en plus demande au jeune, à travers le projet professionnel qu'il est invité à construire, de prendre ses responsabilités, de devenir citoyen. L'hyprocrisie est à son comble! C'est ce que François Dubet et D. Martucelli pointent lorsqu'ils écrivent: "La rhétorique institutionnelle du projet demande aux "vaincus" de se concevoir comme les auteurs de leur échec" [9], alors qu'ils subissent des déterminimes forts, sournois, contre lesquels ils sont impuissants. On en vient à penser que le systéme d'orientation assure une "distribution différentielle réalisée en relation avec les systéme des places" [10], prevu et organisé par les classes dirigeantes. Dans cette pièce qui se joue dans les coulisses de la scene sociale, quel est le role de chacun des partenaires? Qui est responsable?

- 4 - Orientation subie.

Pour certains, l'orientation est "subie": en dépit des efforts d'information de l'institut en direction des jeunes et de leurs familles, ceux-ci restent mal informés. Parfois ils ne comprennent pas les informations qui leur sont fournies, ce qui est source de malentendus. En outre, certains jeunes, faute d'avoir bénéficié d'un accompagnement efficace et d'informations adaptées, se font une image fausse, romantique d'un métier, ce qui peut les amener à faire des choix du'ils récusent ensuite.

---

[8] Esguieu, Paul, "*L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis 20 ans*", Education et Formation", No. 48, 1996, p. 66.

[9] Dubet, F. Martucelli, D., "*A l'école*", Seuil, Paris, 1996

[10] Malglaive, Gérard, "*Politique et pédagogie en formation d'adultes*", Paris, Edilig, 1981, p. 40.

Certaines decisions d'orientation sont parfois prises "par défaut" et le poids de l'avis du conseil de classe est déterminant. Philippe Brunel, rédacteur de la synthèse des actes du colloque de 1989 [11], ecrivait: "Le raport recent de l'Inspection Générale met en cause les procédures d'orientation, perçues comme un verdict contraignant par les élèves et leur famille, et il faut en finir avec cette contrainte". Il ne faut pas oublier que l'orientation en cours de scolarité ne se contente pas de determiner un parcours scolaire, elle décide de l'avenir professionnel du jeune. Les décisions d'orientation sont leurdes de conséquences et ne doivent donc pas être prises à la légère.

Les textes officiels prévoient que "la consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet" [12]. Toutefois "l'institution scolaire reste un arbitre de l'orientation mettant à profit le dialogue avec les familles pour infléchir, parfois sensiblement, leurs souhaits spontanés" (Cf. note 8). C'est ainsi que certains élèves se retrouvent orientés dans des filières qu'ils n'avaient ni souhaités ni choisies. On affirme la volonté de tenir compte du désir exprimé par le jeune et dans le même temps, pour des raison diverses, on décide à sa place de son devenir.

Par ailleurs, certains jeunes sont parfois orientés vers des formations longues qui ne correspondent pas véritablement à leurs désirs. Ils ne s'y épanouissent pas et là encore, subissent malgré eux décisions prises par d'autres acteurs. Cela correspond au developpement d'une "ideologie égalitaire": "tous les élèves étant presumés égaux en aptitudes, de quel droit pourrait-on prétendre orienter les uns vers des debouchés nobles et lucratifs, cependant que l'on écarterait de ces voies - considérées comme royales - les élèves qui, selon nos rousseauistes d'un nouveau genre, doivent leur niveau médiocre et leurs échecs à une origine sociale moins privilégiée" ecrit Paul Deheuvels [13].

5. - L'orientation est sexiste.

L'orientation est sexiste, au détrimente des filles. En effet, elle "ne se limite pas à entériner des différences de réussite: à valeur scolaire conparable, filles et

---

[11] Actes du colloque 1989, *"80% d'une classe d'âge au niveau bac, strategie pour un defi"*, redacteur de la synthese Philippe Brunel, "Education et devenir", groupes de liaison, de réflexion et de proposition.

[12] *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale*, No 27, 5 Juillet 1990, décret No 90-484 du 14 Juin 1990.

[13] Deheuvels, Paul, *"L'excellence est à tout le monde, libres propos sur l'éducation"*, editions Robert Laffont, Paris, 1988.

BEST COPY AVAILABLE

garçons ne sont pas orientés de la même façon" dit Marie Duru-Belat [14]. Elles sont regroupées dans certaines filières et les formations professionnelles les plus rentables sont pour elles d'un accès difficile. Et cette situation perdure.

On constate également chez les filles des conduites d'auto-sélection. par exemple, des bachelières C s'aventurent à entreprendre des études longues ou très sélectives en général seulement si elles ont obtenu leur baccalauréat avec une mention "bien", voire "très bien", alors que nombre de garçon n'hesitent pas à s'engager dans ces filières avec des resultats au baccalauréat beaucoup moins brillants. De plus, les processus d'évaluation provoquent chez elles une perte de confiance en elles-mêmes. Elles intériorisent l'idée que leurs "échecs" sont imputables à leur manque de capacités alors qu'en fait "est en oeuvre toute une trajectoire cachée, tracée entre autres par les professeurs". C'est ce que souligne Marie Duru-Belat dans une interview au Monde de l'Education de Juillet-Août 1990.

6 - Disparités géographiques.

Les pratiques d'orientation varient selon les régions Françaises. On observe une progression, valable pour l'ensemble du territoire métropolitain, éntre 1985 et 1995, des demandes de passage en seconde générale et technologique de 66 à 69%. Toutefois les demandes pour le second cycle général et technologique sont plus fréquentes dans le Sud-Est, en Région Parisienne que dans le Nord ou le Centre-Ouest. On peut noter une hausse particulière en Bretagne et dans la région Nantaise (+7 à 8%) et en Limousin et Poitou (+5 à 6%).

II - Causes des dysfonctionnements

1 - Causes individuelles

Il ne faut par perdre de vue que ce sont les jeunes qui doivent decider de leur avenir, même si les adultes (counseillers d'orientation, enseignants, parents) peuvent les y aider. Or l'adolescent eprouve des difficultés à se projecter dans le temps, dans le temps, dans un avenir lointain. A 13 ou 14 ans, seul le présent l'intéresse vraiment et on lui demande de faire des choix qui concernent sa vie dans 5 ou 10 ans. Ce problème de maturation psychologique, les adultes ne doivent pas l'occulter. D'autre part, il lui est difficille aussi de se représenter les métiers existants. Quelles connaissances précises en a-t-il? A quelle occasion a-t-il été confronté avec la réalité du travail? Sa représentation des professions relève souvent du fantasme en dépit de l'existence des forums des métiers et des documents mis à sa disposition.

---

[14] Duru-Belat, Marie, "*Une orientation orientée*", le Monde de l'Education, Juillet-Août 1990

Autre difficulté pour les élèves: analyser les documents d'information produits à leur intention par différents organismes, comme par exemple le fichier des métiers de l'ONISEP et en tirer une information. Pourtant c'est un outil très intéressant pour aider à la connaissance du monde du travail. La vision des jeunes est souvent faussée par des représentations, fréquemment véhiculées par les adultes, sur de prétendues échelles de valeurs des métiers qui tendent à opposer travail manuel et travail intellectuel, mais aussi enseignement technique et enseignement général. D'autres croyances interviennent aussi quant aux privilèges mirifiques de certaines professions. On perçoit bien la nécessité d'un recadrage dans la perspective de la construction d'un projet professionnel qui tienne compte à la fois des capacités réelles du jeune, de ses désirs mais aussi de la réalité du monde économique et professionnel.

2 - Causes socio-économiques:

La marché du travail est de plus en plus sélectif et en mutation permanente et accélérée. Les métiers de demain sont encore inconnus et on forme moins aujourd'hui à un métier qu'à un "profil". Ceci suppose une formation initiale "large", une préparation à la capacité à se former tout au long de la vie, à s'adapter. Autrefois on pouvait choisir des métiers connus, identifiés précisément par les savoirs et ou les savoir-faire qui les caractérisaient. Aujourd'hui c'est de moins en moins vrai et on parle plutot de "niveaux de qualification" et de "types d'emplois": tertiaires, techniques, de service... Dans ces conditions que signifie "s'orienter"?

III - L'orientation, un terme polysémique

Pour envisager d'améliorer l'orientation, il convient de savoir de quoi on parle. Nous pensons qu'elle joue en fait deux roles qu l'on a tendance à confondre à sous cette seule terminologie.

Le premier role consiste à opérer une répartition des jeunes au sein du système scolaire en vue d'une toujours plus problématique mise en adéquation avec le marché du travail. Cette répartition est soumise à des impératifs extérieurs, liés aux infrastructures scolaires et aux bassins d'emplois. Quelle prise les partenaires chargés de l'orientation peuvent-ils avoir dans ce cadre là? Ils ne sont pas maitres de l'offre et de la demande sur le marché du travail ni des choix stratégiques concernant le système éducatif. Ils ne peuvent pas agir à ce niveau-là. On reste nécessairement dans le domaine des compromis.

Le second rôle est celui d'un accompagnement des jeunes, afin de les aider à s'interroger sur leurs désirs et leurs intentions, à identifier leurs compétences, leurs points forts, à prendre conscience des réalités des différentes professions, à se projeter et à décider. Là, il est peut-être possible de faire changer des choses. C'est ce que se propose le programme d'éducation des choix qui est une approche expérientielle et éducative de l'orientation. Depuis 1988, ce programme venu du Quebec, et qui touche actuellement environ 500 collèges sur l'ensemble du territoire, vise l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour "savoir-devenir". On peut remarquer que la répartition géographique des établissements qui s'engagent est très inégale.

IV - Une orientation accompagnement

A quelles conditions cet accompagnement peut-il aider les jeunes à construire leurs projets de vie?

1 - Une condition de l'ensemble de l'équipe éducative

"L'orientation est généralement une question qui préoccupe tous les parents" écrivait Lionel Jospin en 1990 dans la Lettre aux Parents [15]. Certes, l'information pour l'orientation est du ressort de l'ensemble de l'équipe éducative dans laquelle sont inclus les parents. Ceux-ci ont un rôle primordial à jouer et ils doivent, comme leurs enfants, être informés, notamment pour éviter les limitations d'ambition des familles modestes par exemple. Toutefois, quelle prise les parents ont-ils réellement sur la situation? Les parents des élèves pour qui l'orientation risque de poser le plus de problèmes, issue des classes sociales défavorisées, sont ceux qui rencontrent les moins les enseignants, qui fréquentent peu le collège ou le lycée de leurs enfants. Comment dans ces conditions établir le dialogue souhaité par Lionel Jospin qui veut "mettre en place une orientation qui soit le résultat d'un dialogue entre les parents, les élèves, les équipes éducatives". Certains établissements scolaires ont innové en chargeant une personne d'aller vers les parents d'élèves quand ceux-ci ne font pas le démarche de venir au collège. Un début de dialogue a ainsi pu s'instaurer parfois.

2 - Une action dans la durée.

L'information pour l'élaboration d'un projet professionnel personnel devrait commencer à se construire dès la 6ème et se poursuivre tout au long du cursus scolaire: il s'agit d'un apprentissage de longue haleine. Cette information inclut le travail de réflexion visant à la connsaissance de soi et de ses possibilités ainsi que la connaissance de l'environnement économique: "Un projet suppose d'abord que celui qui l'exprime ait un niveau suffisant de connaissance de soi, qu'il ait identifié ses potentialités dans divers domaines, ses intérêts dominants, ses valuers essentielles" [16]. Cette connaissance de soi passe par une évaluation aussi comme que possible des connaissances et des compétences de l'élève. Cette évaluation est du ressort de l'équipe éducative qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarite. Paradoxalement, l'autoévaluation de l'élève est absente!

---

[15] Jospin, Lionel, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *"Les parents, partenaires de la communauté Éducative"*, La lettre aux parents, No. 1, Septembre 1990, Direction de l'information et de la communication, MEN

[16] Pemartin, Daniel, *"Projets pour une orientation active - construire un projet professionnel"*, Cahiers Pédagogiques, No. 271, Février 1989

Le projet doit à la fois prendre en compte les dimensions affective et rationnelle: le jeune qui construit son projet d'orientation doit passer du stade du fantasme à celui de l'analyse des situations. Les adultes qui l'accompagnement sont parfois amenés à lui faire prendre conscience de son manque de réalisme face au milieu et à la réalité sociale et professionnelle, ainsi que de ses limites. La vigilance s'impose afin de ne pas provoquer chez lui de blessure narcissique susceptible d'entrainter des réactions de rejet à l'égard des adultes, de l'institution scolaire voire de la société.

Il est important aussi de ne pas perdre de vue que le développement psychologique à l'adolescence est marqué par la discontinuité. La connaissance de soi et celle du contexte ne se font pas de manière conjointe. L'adolescent manifeste une forte centration sur lui-même et difficulté à prendre en compte ce qui lui est extérieur. Dans l'accompagnement il est donc indispensable de tenir compte des processus de naturarion et d'amener le jeune à chercher et dédouvrir les informations qui lui font défaut pour étayer ses choix et ses décisions. Il ne s'agit pas d'apporter des réponses toutes faites à des interrogations non formulées mais d'amener le "s'orientant à questionner, ce qui nécessite un apprentissage ainsi qu'une prise en compte des contraintes sociales.

3 - Des lieux et des outils.

Le CDI est un outil intéressant pour l'orientation. Il en est de même du fichier s'auto-documentation de l'ONISEP sur les professions. Toutefois, pour que de tels dispositifs puissent fonctionner il convient de modifier l'organisation du système éductif, de l'assouplier notamment dans sa gestion au quotidien. Le découpage horaire de la journée par exemple n'est pas favorable à la mise en place de parcours individualisés et diversitiés.

4 - Des personnes.

Le rôle du conseiller d'orientation a évolué au cours de l'histoire. Il est en principe aujourd'hui celui qui, en collaboration avec les autres membres de l'équipe éducative, suit l'élève, détecte ses aptitudes et ses motivations, l'aide à mûrir, à se projeter dans le temps, à se faire une idée juste des métiers existants. Cela suppose pour lui une formation de psychologue pour pouvoir assumer son rôle de "guidance". C'est ce que rappelent les actes du colloque 1989 (Cf. note 11): les conseillers d'orientation "ne doivent plus seulement intervenir au moment du franchissement des barrières (...) le nouveau conseiller d'orientation assure le suivi des élèves, aide à détecter les aptitudes et les motivations en liaison avec les professeurs et les élèves, grace à une formation de psychologue". Toutefois le conseiller d'orientation psychologue peut difficilement accomplir sa tâche de façon satisfaisante. En effet, chaque conseiller a en charge un effectif beaucoup trop important d'élèves, répartis sur plusieeurs établissements scolaires, pour pouvoir réaliser le véritable suivi personnalisé et régulier qui seul permettrait un travail en profondeur.

Conclusion

Développer l'orientation des élèves, les aider à construire un projet personnel d'orientation et à passer du statut passif d'orienté au statut actif de "s'orientant" voilà des objectifs louables. Quand on observe la réalité sociale, en constate que les meilleures intentions se heurtent à des forces qui les dépassent et les écrasent. Il est illusoire de penser que par l'orientation il serait possible de changer au niveau macrosociologique. On voit de façon forte, à travers le prime de l'école, la reproduction sociale en action. Chaque acteur est en fait otage d'un système qui le dépasse. Tout au plus, l'éducation des choix peut être un acte éducatif permettant aux jeunes qui en bénéficient d'acquérir des outils intellectuels leur permettant, au niveau individuel, d'exprimer des choix de vie un peu plus rationnalisés. Et ma fois, ce n'est pas à négliger même si c'est insatisfaisant.

FORMATION, ORIENTATION ET MARCHE DU TRAVAIL

TRAINING, GUIDANCE AND LABOUR MARKET
FORMAREA, ORIENTAREA ŞI PIAŢA MUNCII

Patrick MIGNARD - FRANCE

Les évidences ne sont pas forcément le reflet de la réalité. En effet, l'adéquation qui devrait, en principe, exister entre les organismes de formations et le marché du travail, n'est pas automatiquement vérifiée. Cette situation entraine bien évidemment une interrogation sur le sens de l'action de ces organismes en général, et de l'école en particulier, mais aussi sur le sens de la formation et de l'orientation professionnelle.

Le sens de l'existence de l'activité d'orientation scolaire et professionnelle réside dans le fait qu'elle a pour objectif, l'apport sur le marché du travail d'une capacité de travail, de production, répondant à des critères quantitatifs (un nombre suffisant, répondant aux besoins des différents secteurs économiques) et qualitatifs (des compétences correspondant à des normes liées au développement des technologies, mais aussi aux critères d'efficacité économiques).

De la formation à l'orientation

Il s'agit, dans un premier temps, de faire une distinction entre formation et orientation.

En français, dans formation, il y a le verbe *former*, qui signifie, dans le sens ou il est utilisé, *"faire acquérir des connaissances"*, mais qui a aussi le sens de "donner une forme". Or, toutes les sociétés ont donné une forme aux individus qu'elles formaient, il s'agissait de les *former aux normes sociales* en vigueur, autrement dit de les rendre conformes à une image sociale, mais aussi à une fonction sociale.

Cette formation a une double utilité, faire de chaque individu un élément *socialement utile* dans la société dans laquelle il vit, mais aussi en faire un individu, qui grâce à la formation qu'il a reçu trouve sa place dans cette société. Ainsi donc se confondent étrangement les notions *d'utilité sociale* et de *développement des potentialités individuelles* de chacun. Il s'est d'ailleurs trouvé des cas dans l'histoire ou la contradiction entre les deux faisait privilégier l'une au détriment de l'autre: ce fut le cas des esclaves noirs aux Etats Unis à qui l'on empêchait d'apprendre à lire pour qu'ils puissent, le plus docilement possible, tenir leur place d'esclaves dans la société américaine. Ca a été, de manière générale, le cas dans les sociétés totalitaires ou les *potentialités individuelles* étaient sacrifiées au profit du *rôle social* qui attribuait le *statut social*.

Dans la société marchande, qui est la notre aujourd'hui, ces deux notions peuvent, du moins à priori, être évoquées.

L'utilité sociale est déterminée par le marché du travail. C'est en son sein que s'effectue le tri, la sélection des personnes qui vont avoir à jouer un rôle dans l'appareil de production (pris au sens large). Celles et ceux qui seront ainsi sélectionnés auront une utilité, donc un salaire, donc une possibilité de profiter des richesses produites. L'utilité sociale c'est d'être reconnu comme salarié.

Les *potentialités individuelles* quand à elles sont, en principe révélées par l'appareil de formation: l'Ecole (au sens large). Encore faudrait-il que celle-ci soit un *instrument socialement neutre* pour que, idéalement, les potentialités de chacun puissent s'exprimer en toute liberté. Or, l'exemple français de *l'école universelle et laïque*, qui se voulait être l'instrument idéal du développement de chacun a montré qu'il n'en était rien et que l'Ecole était un produit de la société qui l'avait créé, autrement dit l'expression d'une réalité, politique et sociale qui exprime au sein même de cette école les contradictions et les lois qui la constituent. Les disparités quand à la répartition des élèves dans les différentes branches de la formation, reproduisent parfaitement les inégalités sociales produites par la société marchande, et il n'est plus besoin de démontrer qu'un jeune issu d'une classe populaire, fréquentant la même Ecole que le jeune d'une classe aisée, a statistiquement moins de chance de profiter au maximum de l'enseignement et de réussir socialement. Autrement dit, la possibilité de développer ses capacités individuelles est soumise à la condition sociale de la personne.

Cette définition de la formation éclaire des lors, d'une manière bien singulière la notion *d'orientation*.

Dans la notion d'orientation il y a le verbe orienter, c'est à dire *montrer une direction*. Qui peut montrer cette direction ? et quelle peut être cette direction ?

À la première question on peut, et l'on doit répondre, à plusieurs niveaux: ce peuvent être les dispositions du jeune qui le guident dans une voie, mais ce peut-être aussi sont environnement culturel (l'appartenance à une catégorie socio professionnelle), voire les ressources de ses parents. Ce peuvent-être aussi les perspectives professionnelles qui s'ouvrent à lui au moment où il fait ses études. Il y a donc, on le voit, une multitude de déterminants à cette orientation.

À la seconde question, la réponse est directement reliée au marché du travail et donc aux secteurs ou branches de l'activité économique qui non seulement correspondent aux dispositions du jeunes, mais encore offrent une possibilité d'emploi. En effet, une orientation qui aboutirait, malgrés le respect des dispositions personnelles à un emploi qui n'existerait plus, serait absurde.

Formation et orientation sont donc deux notions étroitement liées et aboutissent inéluctablement sut le marché du travail.

L'orientation scolaire et professionnelle, au service du social ou de l'économique ?

Posée de cette manière, la question peut paraitre absurde. En effet le champ du social et celui de l'économique sont parfaitement distinct dans leur définitions.

L'économique est déterminé par les contraintes, les lois, de fonctionnement de l'économie de marché, dont le marché du travail n'est qu'une partie. Ces lois peuvent se résumer à: créer de la valeur pour vendre, vendre pour investir et élargir le champ de la production de la marchandise.

Le *social* est constitué par les rapports qu'établissent, et que souhaitent établir, entre eux les individus d'une même société. Le social peut être totalement mystificateur. Exemple: officiellement, en France tous les citoyens sont égaux en droit, ce qui sur le plan de la réalité sociale est exactement le contraire.

La réponse que, je pense on doit apporter est, sans hésitation, *l'impératif économique* et ce pour une raison simple, c'est l'économique qui détermine le sens de l'utilité de la formation et donc de l'orientation. C'est au nom d'impératifs économiques que l'on laisse aujourd'hui en friche toute une formation inutilisée représentée par la masse des chômeurs, c'est au nom d'impératifs économiques que sont supprimées des branches de formations, etc. Le poids social de telles décisions n'est évalué qu'*après* et est essentiellement pris en charge par la collectivité, jamais par les décideurs privés, sauf s'ils y sont contraints par l'autorité publique, ce qui est rare. Nous savons tous que le chômage est un poids social, pourtant tous les jours des chômeurs apparaissent et ce au nom de la rentabilité des entreprises qui licencient. L'individu formé, et même orienté n'a aucune valeurs intrinsèque, il n'a *que* la valeur que lui donne le marché du travail.

Dire que l'orientation scolaire et professionnelle est une *offre accessible à tous* ne répond en rien à l'essentiel du problème qui est celui de sa *finalité*. *L'offre*, qui n'est en fait qu'une formation de force travail, n'a de valeur sociale, et a fortiori économique, que dans la mesure ou elle fait face à une demande. Or, cette demande est exogène au mécanisme de l'offre, fut-elle publique. L'accessibilité à une formation, et le fait de bénéficier d'une bonne orientation, ne garantie en rien l'intégration sociale de l'individu, elle accroit tout au plus ses chances. On n'emploie pas les individus parce qu'ils sont *formés* mais parce que l'appareil de production a, à un moment donné et compte tenu du calcul économique, *besoin de leur compétence*. La masse des chômeurs ayant compétence et formation est là pour démontrer la justesse de tels propos.

Dire que l'orientation scolaire et professionnelle est un *service social* est d'une certaine manière un non sens, à moins de donner une définition particulière au terme *service social*. En français, un service social est une institution, publique ou privée (association) chargé de questions sociales (famille, santé, maladie). On peut, par extension, englober dans cette notion, le fait d'assurer un service (la formation et l'orientation) à une population. Dans ce cas l'éducation nationale ou éducation publique est un service. Mais même en utilisant cette définition étendue, on ne peut pas échapper à la finalité économique de ce service, c'est à dire à ce qui lui donne son sens. L'égalité de tous devant l'instruction, dans le cas ou elle est possible, ce qui est loin d'être le cas, nous l'avons vu, du fait de la nature même de l'Ecole, ne confère aucune garantie et à fortiori d'égalité quand à ce qui est la finalité de toute éducation et orientation: l'intégration sociale et professionnelle.

Il reste qui s'il y a orientation, celle-ci s'effectue sur la base d'une mise en relation entre les capacités de l'individu et les potentialités offertes par le marché du travail. Il ne s'agit pas d'une démarche sociale, voire morale ou humaniste. Il s'agit simplement d'une rationalisation, en fonction des besoins de l'appareil productif, des choix à effectuer pour que la force de travail en formation soit utilisée le plus rationnellement possible.

Rationnalisation des choix d'orientation et optimisation des chances de chacun.

Ce qui vient d'être dit pose le cadre, la problématique, qui est celle de la formation et de l'orientation. Une fois reconnue celle-ci, on peut étudier les différentes méthodes pour mettre en relation, le plus rationnellement possible les capacités de l'individu et les exigences de l'appareil productif. C'est alors pure affaire de technique, encore que l'Ecole, nous l'avons vu infléchit les chances de chacun en fonction de son origine sociale.

Optimiser les chances de chacun est l'affaire des enseignants et pédagogues qui agissent cependant sur deux tableaux: celui du développement des capacités de chacun, mais aussi celui de la canalisation, en fonction de la norme sociale, des aspirations individuelles, c'est le rôle *socialisant*, diront certains, *castrateur* diront les autres, de l'Ecole.

Il est certain que, dans ce cadre, une bonne connaissance des milieux de l'activité économique et un appareil de formation capable de déceler les capacités et de les mettre situation de fonctionner sont les meilleurs garants d'une alimentation satisfaisant du marché du travail en capacités de productions efficaces et rentables. Mais ce point de vue n'est que très théorique. Dans la réalite les choses sont beaucoup plus complexes.

L'évaluation des besoins du marché du travail est extrêmement compliquée. En effet, interviennent de nombreux facteurs qui sont difficiles à maitriser, en particulier, l'établissement précis des besoins de compétences par l'appareil de production. Une fois de plus, c'est ce marché qui "fixe" ces "besoins", en fonction d'une logique de production, d'extension des marchés et de rentabilité que l'on peut difficilement prévoir à l'avance. Former et orienter c'est prévoir, anticiper les besoins du marché. Formation et orientations s'effectuent plusieurs années avant la "demande" du marché. Or, le fonctionnement même de l'économie de marché, si elle peut prévoir les tendances lourdes de l'appareil de production en matière de compétences, quoique ce n'est pas une certitude absolue, ne peut bien évidemment pas avoir une analyse fine de tels besoins. Autrement dit une grande indétermination règne, aussi bien concernant la quantité que la qualité de la force de travail, qui sera effectivement employée.

Une telle situation limite le domaine de définition de la rationalisation des choix d'orientation. On peut certes toujours perfectionner l'appareil prévisionnel et donc affiner les décisions en matière d'orientation, on ne supprimera jamais l'indétermination qui règne dans une économie aujourd'hui largement mondialisée. Cette situation constitue un butoir aux méthodes de travail dans l'activité d'orientation scolaire et professionnelle. Aussi perfectionnées soient-elles, elles ne pourront jamais complètement lever l'indétermination d'origine exogène à leur champs d'action. Si donc, le perfectionnement des méthodes est souhaitable et indispensable, il ne constitue cependant pas l'essentiel des problèmes qui se posent aujourd'hui à l'orientation des jeunes. Le problème essentiel se trouve au coeur même du système qui fonde l'activité économique: les lois qui sont celles de l'économie de marché.

C'est à partir de cette problématique qu'il convient d'examiner *l'optimalisation des chances de chacun*. Si la problème avait été simplement technique et méthodologique, un simple perfectionnement des méthodes employées aurait proportionnellement accru l'optimalisation de ces chances. Nous venons de voir qu'il n'en était rien, et que si, une rationalisation des choix pouvait, dans une certaine mesure s'effectuer, l'essentiel était déterminé ailleurs et autrement. Cette optimalisation est donc, elle aussi, soumise à une indétermination qui trouve ses origines dans le système économique marchand. ceci explique que dans des pays, industrialisés, dotés d'appareil de formation et d'orientation performants, une grande indétermination règne en matière de chances autrement dit d'emploi. Avoir un bon niveau de formation et avoir été correctement orienté, n'est pas une garantie d'embauche, en effet; encore faut-il que le marché du travail ait un besoin, quantitatif et qualitatif, à ce moment là de la compétence mise sur le marché.

On voit donc, que la fonction d'orientation, n'est pas une simple *ventilation technique des individus* en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations. Encore moins une utilisation, dans l'absolu de leurs compétences.

Ainsi, adapter l'individu à la mobilité accru des professions, c'est conformer l'individu aux exigences de l'économique. C'est reconnaître de fait que c'est l'homme qui est au service de l'économie et non l'économie au service de l'homme. C'est reconnaître que l'économie est l'élément essentiel de toutes les décisions de formation et d'orientation et non le *besoin* des individus.

On peut en conclusion se poser la question: en *préparant une carrière, prépare-t-on véritablement à un emploi?* A un niveau individuel, la réponse est bien entendu positive. Or, nous venons de le voir les déterminants de l'emploi ne sont pas du domaine individuel pas même collectif (l'Etat ne pouvant décréter l'emploi), mais, dans l'économie de marché, du domaine strictement économique.

L'orientation scolaire et professionnelle ne peut donc pas être considérée comme une technique ayant pouvoir absolu en matière d'offre de chances à chacun et à tous. Ce n'est pas en améliorant les méthodes d'orientation scolaire et professionnelle que l'on résoudra le problème de l'emploi et de inégalités sociales. Autrement dit, le problème qui se pose ici n'est pas un problème technique, mais un problème politique: celui de la place de l'individu dans la société.

CONSTRUIRE UN PROJET PERSONNEL POUR APPRENDRE A SAISIR LES OPPORTUNITES

BUILDING A PERSONAL PROJECT FOR LEARNING TO SEE OPPORTUNITIES

A CONSTRUI UN PROIECT PERSONAL PENTRU A ÎNVĂŢA FRUCTIFICAREA OPORTUNITĂŢILOR

Monique WACH, Odile DOSNON - FRANCE

"Aider les jeunes dans la construction de leurs projets d'avenir" est l'un des objectifs les plus importants assigné aux pratiques d'orientation. Dans cette perspective:

- le projet d'avenir ne se limite plus au projet uniquement professionnel mais s'élargit au projet de vie;
- l'orientation a lieu de façon continue tout au long de la scolarité et de la vie et dans une variété de lieux. Il s'agit d'une construction progressive quis'effectue tout au long de la vie et qui n'est pas réalisée une fois pour toutes: le jeune doit donc apprendre à gérer la durée et être ouvert à une multiplicité de scénarios possibles;
- l'orientation n'est plus le résultat de l'expertise d'un professionnel qui pose un diagnostic. S'il reste un expert, le spécialiste de l'orientation assume une fonction psycho-éducative: il aide le jeune, détenteur de diverses potentialités, à mettre à jour et à élaborer les projets qui lui conviennent le mieux: à cette fin, il choisit les outils qui permettront au jeune de mieux structurer son activité psychologique lors de cette construction.

Les constition que requiert une démarche de projet sont extrêmement exigeantes: le mimétisme est un danger qui guette cette intention de réalisation quand un engagement personnel déficient ne permet pas d'actualiser l'expérience. **Il n'y a de projet que dans la rencontre de l'individu avec son environnement, un environnement ouvert où il peut saisir des opportunités plurielles.** "Changer de projet au moment de l'action, pour mieux s'adapter à ce qu'on découvre en chemin, ou parce qu'on a soi-même changé, est tout aussi important qu'atteindre son objectif" (Coquelle, 1994, p. 31). Le projet se redéfinit progressivement et constamment.

La notion de projet met l'accent sur un sujet acteur dans une société qui ne procure plus aucune certitude. Toutefois, **l'incertitude, au lieu d'être considérée de façon négative, peut être utilisée comme un atout dans la construction du projet** (Wach et alii, 1996). Ceci implique une diversification des représentations: il n'existe pas un seul bon projet mais une pluralité de projets possibles; un espace est ouvert pour l'innovation et la création à condition de saisir les opportunitéa qui se présentent. **Aider à construire un projet, c'est aussi promouvoir la liberté de choix (Gelatt, 1989) et aider le jeune à "se libérer des conditionnements" (Langer), "en cassant les stéréotypes" (Guichard, 1987). Le meilleur projet possible est sans doute celui qui reste un "peut-être". Tout en construissant un projet, le jeune se doit de rester vigilant; en effet il doit garder "l'esprit en éveil", être prêt a modifier son projet en fonction des opportunités.**

1 Deux concepts: l'influence sociale et l'habitus

Les jeunes sont mal informés, non par manque d'information mais par incapacité d'assimiler l'information qui leur est fournie, ce qui induit chez eux de nombreux stérétypes ainsi que des rigidités dans les représentations qu'ils se font des filières de formation comme dans celles des métiers.

Les représentations professionnelles comme les représentations scolaires sont des représentations sociales, c'est-à-dire des savoirs différenciés, modulés par les rapport sociaux et actualisés dans des situations spécifiques. La notion de représentation sociale peut être considérée comme une reformulation du concept de "représentation collective" de Durkheim, Moscovici (1961) y recourt, dans le cadre de la psychologie sociale, pour analyser l'influence sociale et Bourdieu (1972) qui introdut l'habitus dans le champ de la sociologie.

Bourdieu définit l'habitus comme l'incorporation des structures constitutives d'un type particulier d'environnement de la société", ... habitus, entendu comme un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus, "(Bourdieu, 1972, p. 178-179), "l'habitus acquis dans la famille est au principe de la structuration des expériences scolaires (et en particulier de la réception et de l'assimilation du message pédagogique proprement pédagogique)...(cet habitus se diversifie à son tour à travers toutes les expériences ultérieures) de restructuration en restructuration. Les expériences(...) s'intègrent dans l'unité d'une biographie systématique qui s'organisé à partir de la situation originaire de classe, éprouvé par un type déterminé de structure familiale". (Bourdieu, 1972, p. 188-189).

L'analyse des processus qui aboutissent à la fabrication des différences de carriéres scolaires montre l'importance de la contribution des institutions scolaires mais souligne aussi le rôle considerable joué par le niveau d'aspiration des élèves et de leurs familles dans la production de cette carrière (Duru-Bellat, 1995).

L'examen des processus qui entrent en jeu dans l'orientation permet de constater que si l'évaluation (les notes) garde un effet notable, un important espace de liberté est laissé aux différents acteurs. Le projet de l'élève et la demande des familles, qui sont liés à leur niveau d'information, jouent un rôle qui est loin d'être négligeable. Les élèves et leurs familles se déterminent en effet par rapport à des indices concrets de l'accessible et de l'inaccessible, du "pour nous" et du "pas pour nous". C'est à ce niveau qu'il est possible, à ceux qui interviennent dans l'orientation, d'aider les jeunes à élaborer un projet en les incitant à construire aussi plus efficacement leur cursus scolaire. En dehors d'une éventuelle action sur les structures, il revient aux personnels d'orientation de mettre en oeuvre une psychopédagogie de l'information.

Etant donné l'importance croissante accordée à la demande de l'individu, au statut d'acteur conféré à l'élève, il devrait être mis en place des actions susceptibles d'élever le niveau d'aspiration des jeunes et de leurs familles. Elles auraient les objectifs suivants: aider les consultants à décider en leur montrant les bonnes raisons qu'ils pourraient avoir de faire certains choix, leur donner les arguments de l'audace, élargir ce qu'il est pour eux "raisonnable de pouvoir espérer" en étendant le champ des possibles.

Une des nouvelles pratiques du conseil en orientation serait donc de mettre en place des actions visant à modifier l'habitus, schème durable, certes, mais non ummuable, afin qu'il se restructure au fur et à mesure des expériences proposées aux jeunes (Guichard, 1987). On pourrait ainsi faire évoluer l'habitus au niveau micro-social en le libérant progressivement de certains déterminismes sociaux.

2. Utiliser l'incertitude pour mettre fin aux automatismes

Dans un autre champ disciplinaire, trois propositions de psychologues américains qui portent sur des processus similaires à celui qui vient d'être présenté sous le terme d'habitus, visent à briser les conditionnements pour libérer le sujet. Les processus décrits pourraient fonder de nouvelles pratiques du conseil en orientation. Ils s'appuient sur les concepts d'incertitude positive, de pensée latérale et d'esprit en éveil proposés respectivement par Gelatt, de Bono et Langer.

2.1. L'incertitude positive (Gelatt, 1989)

Le conseil en orientation est le domaine de beaucoup d'incertitude: "Cette incertitude s'attache à toutes les informations qui peuvent être rassemblées, à tous les pronostics qui peuvent être faits, à toutes les décisions qui peuvent être prises" (Reuchlin, 1973). Elle colore d'autant plus fondamentalement la construction du projet que le monde actuel se caractérise par l'accélération, l'ampleur et la complexité des changements qui rendent difficiles l'anticipation de l'avenir et la prévision des évolutions.

Gelatt, qui avait nettement plaidé, en 1962, pour des modèles de décision utilisant l'information de manière strictement rationnelle, présente, en 1989, une nouvelle stratégie englobant la précédente sans s'y restreindre, qu'il conçoit comme une strategie d'incertitude positive. Son propos est que l'on ne peut que se sentir de plus en plus incertain quant à l'avenir mais que l'on doit accepter positivement cette incertitude.

Il préconiser d'abandonner l'approche rationnelle et objective de la prise de décision et de la remplacer par une nouvelle approche, l'incertitude positive, qui préparerait le consultant au changement incessant et à l'ambiguité caractéristiques de notre époque. Alliant paradoxalement la satisfaction et la confiance face au doute et à l'ambiguité, cette approche permettrait à la personne de prendre de bonnes décisions quant son avenir. Constatant que la décision est un processus non séquentiel, non systématique et non scientifique. Gelatt donne les trois directives suivantes:

- **"traitez les faits avec imagination, mais n'imaginez pas les faits"** (p.254). Les faits sont rapidement obsolètes et avec l'accroissement de l'information, dont la quantité excède les capacités de traitement de la personne, grandit l'incertitude sur l'information reçue. La personne qui collecte l'information la traite et l'interprète en fonction de grilles subjectives de lecture. Dans la mesure ou l'information transmise n'est ni définitive, ni objective, il importe de la considérer avec prudence, de l'évaluer, d'en saisir la relativité et de la condidérer selon une pluralité de points de vue.
- **"sachez ce que vue voulez et ayez confiance, mais ne soyez jamais sur"** (p. 254). Gelatt recommande un changement d'attitude consistant à être moins certain de ses projets, à viser des buts mais également à en découvrir de nouveaux, à laisser toujours des options ouvertes, à éviter toute vision en tunnel qui appauvrit la personne en lui évitant de nouvelles expériences et en inhibant la découverte de buts, de valeurs et de besoins nouveaux. Il convient d'équilibrer pensée rationnelle et pensée imaginative pour ne pas réduire les projets concevables au seul projet réaliste, qui accorde un privilège excessif aux données contextuelles et tient peu compte de l'action de transformation visée dans tout projet.
- **"soyez rationnells dans vos décisions à moins que vous ayez de bonnes raisons de ne pas l'être"** (p. 255). En se référant au Zeitgeist contemporain, Gelatt souligne les insuffisances de la conception rationnelle de la prise de décision: l'avenir, qui n'existe pas encore, ne peut être prédit mais est à créer. Pour que chacun invente son propre avenir, il prône une démarche plus complète et plus flexible mais n'est pas toujours cohérente: elle met en oeuvre à la fois la pensée rationnelle et la pensée intuitive, s'appuie non seulement sur les représentations stockées en mémoire mais aussi sur les représentations de

l'avenir. Par son insistance sur les compétences et les attitudes à l'oeuvre dans la pensée créative, Gelatt rapelle l'importance des travaux de de Bono auquel il fait explicitement référence.

2.2. La pensée latérale (de Bono)

Cet auteur dinstigue deux aspects complémentaires dans la pensée: les stratégies latérales constituent le meilleur moyen de créer des idées, des solutions, des options tandis que les stratégies verticales sont plus efficaces pour préciser et développer un ensemble d'idées, une fois que celles-ci ont été engendrées. La pensée latérale, qui intervient dans la réorganisation des représentations, est la source de la créativité. Les schémas de connaissance stabilisés et stockes en mémoire permettent d'affronter rapidement les situations bien identifiées. Les représentations fonctionnelles, qui permettent d'anticiper les resultats des actions, sont utiles dans une situation donnée mais elles sont sélectives et ne retinnent pas des traits qui pourraient être pertinents dans une autre situation. La réorganisation de ces représentations garantit une meilleure utilisation de l'information. La pensée latérale est précisément caractérisée par une attitude de souplesse qui consiste à modifier les points de vue et à susciter la recherche de nouvelles informations sur le problème à traiter ou sur l'événement à considérer. Elle peut être appliquée pour générer des options multiples, briser les stéréotypes, traiter les infonctions, enrichir l'exploration des options, empêcher une cloture prématurée du processus de prise de décision.

Des techniques spécifiques peuvent être utilisées pour faciliter la démarche de prise de décision du consultant, les unes, classiques, déjà mentionnées par Descartes, concernent l'évaluation des idées, les autres, plus récentes, leur engendrement. Afin de permettre au sujet d'évoluer, il convient de l'inciter à remettre en question systématiquement les fondements et les origines de ses croyances (pourquoi), de l'encourager à suspendre sont jugement (différer délibérément la décision, évaluer la pertinence de l'information et ses implications), à fractionner le problème et à traiter progressivement les difficultés plutot que de se laisser submerger par la question dans son integralite. Le consultant est invité à adopter des procédures de renversement pour concevoir autrement son problème, à participer à un groupe de brainstorming (technique collective d'enegendrement d'idees se déroulant en deux temps: le premier est consacré à la génération d'idées avec suspension du jugement et stimulation des membres du groupe; le second concerne l'évaluation des idées produites, l'identification des idées immediatement utiles ou qui meritent d'être approfondies). De Bono (1970) recommande également au consultant d'éviter la polarisation de la pensée qui conduit a des dichotomies sans nuance. Il veut aussi lui apprendre à dire "peut-être" ou "po", ("po" en anglais dans le texte) plutot que non, à utiliser des injonctions douces "éventuellement acceptable ou inacceptable", afin de ne pas écarter prématurément une idée dont l'association aux autres n'est pas nécessairement logique. Il engage la personne à exploiter pleinement les ressources de la pensée métaphorique. Pour cet auteur, il faut, en plus de la pensée verticale (rationnelle), avoir constamment recours à la pensée latérale (1970) pour créer de nouvelles options, traiter et organiser différemment l'information afin de briser les rigidités.

2.3. L'esprit en éveil (Langer)

Ne jamais être inconditionnel est aussi le souci d'Ellen Langer qui intervient dnas le champ de la psychologie sociale. En 1978, à propos du traitement de l'information, elle tente d'analyser jusqu'à quel point les sujets sont attentifs aux détails de leur environnement. Elle propose le concept bipolaire de "mindlessness" (opposé à "mindfullness"). Il a été traduit en français par une métaphore électrique" état de basse tension cognitive" et "haute tension cognitive" ou plus communément "esprit en éveil".

- **La basse tension cognitive (mindlessness)** a été mise en évidence lors de l'expérimentation suivante: une personne coupe la queue à une photocopieuse et formule l'une de ces trois demandes:
    - A. (requete sans justification): Escusez-moi, j'ai 5 (ou 20(photocopies à faire, puis-je utiliser la machine?
    - B. (requete avec justification placebo): Escusez-moi, j'ai 5 (ou 20) photocopies à faire, puis-je utiliser la machine, car le dois faire des photocopies?
    - C. (requete avec justification réelle): Escusez-moi, j'ai 5 (ou 20) photocopies à faire, puis-je utiliser la machine, car je suis pressée?

Proportion de sujets qui ont accepté de laisser passer la personne pour faire des photocopies

faveur demandée	A: pas de justification	B: justification placebo	C: justification réelle
petite (5 copies)	60	93	94
n	15	15	16
importante (20 copies)	24	24	42
n	25	25	24

Ainsi, lorsque la faveur demandée est peu coûteuse (5 copies), la requête avec justification placebo recueille autant d'acceptations que celle qui est acompagnée d'une justification réele, mais lorsqu'elle devient plus coûteuse (20 copies), la requête placebo n'a plus le même effet et ne recueille pas davantage d'acceptions que la requête sans justification. Langer, Blank et Chanowitz (1978) proposent l'explication suivante: lorsque les choses suivent un cours normal, ou peu de choses sont demandées au sujet, celui-ci se limite à vérifier que certaines régles sont respectées; il y a une demande et une justification, le scénario est habituel. La syntaxe est respectée, cela fonctionne comme une routine et le sujet ne juge pas nécessaire de faire appel à des processus cognitifs plus complexes. **Cette non sollicitation des activités cognitives** est une des caractéristiques de la basse tension cognitive: on réagit machinalement à une structure familière sans réflechir au contenu, en adoptant un **comportement automatique**, du à une paresse mentale. Langer s'est intéressée à l'état d'esprit en basse tension cognitive, dont les catégories rigides et les points de vue monolithiques ont des conséquences désatreuses avant de dégagé le concept d'esprit en haute tension cognitive ou en éveil.

- Ce qui caractérise **l'esprit actif, en haute tension cognitive**, est la capacité de créer de nouvelles catégories, d'accepter des données nouvelles, des points de vue multiples, de tirer partie du contexte, de privilégier le processus et non le résultat. Ces caractéristiques sont celles qui permettent la créativité: pour qu'elle émerge, il semble qu'il faille une certaine dose d'incertitude; l'apprentissage conditionnel la favoriserait. Dans une expérience, des objets ont été introduits soit de façon conditionnelle, soit de façon inconditionnelle. A l'un des groupes on a dit "ceci est..." à l'autre "ceci pourrait être...", "...un sèche-cheveux", "...un jouet à mordiller pour chien", "...une rallogne". Puis on a crée le besoin d'une gomme. Le jouet pour chien était un morceau de caoutchouc qui pouvait être utilisé à cet effet. Seuls les sujets du groupe auxquels le jouet a été présenté de façon conditionnelle, ont pensé à l'utiliser comme une gomme. (Langer et Piper, 1987).

En 1989, dans un livre destiné au grand public, intitulé "Mindfullness" et traduit en français sous le titre "L'esprit en éveil", Langer résume 15 années de recherches afin de faire prendre conscience à ses lecteurs de leurs préjugés et conditionnements et afin de susciter chez eux des conduites plus actives (1990). Elle montre par maints exemples que lorsque l'esprit est passif, les informations sont traitées de façon rigide, sans tenir compte du contexte et libérés des vieux conditionnements. Elle a, plus récemment, publié un chapitre portant sur la prise de décision, intitulé "L'illusion des décisions calculées" ou elle presente une conception de la décision "a-rationnelle" qui diffère des modèles rationnels et rejoint les propositions de Gelatt (Wach et Gosling, 1996). Elle ne se contene pas de décrire la manière dont les gens décident, mais prescrit une bonne façon de décider, avec "l'esprit en haute tension cognitive".

Les Modèles du Choix Rationnel Opposés au Modèle du Choix avec l'Esprit en "Haute Tension Cognitive" (p. 49).

le modèle de décision rationnel	le modèle de décision en "haute tension cognitive"
1. distingue entre des choix d'options	1. concerne les possibilités d'options et la production d'options
2. nécessite de rechercher de l'information, d'attribuer des probabilités et d'analyser des couts et bénéfices	2. nécessite de rechercher de l'information jusqu'à atteindre une implication cognitive ou une sélection aléatoire (par exemple pas de calcul pour chaque cas)
3. l'information réduit les erreurs	3. il n'existe aucune limite naturelle de recherche de l'information
4. les préférences doivent être stables (l'instabilité est un problème)	4.les préférences sont stables quand il y a un implication cognitive (l'instabilité permet un processus de choix dynamique)
5. les préférences doivent être transitives	5. les préférence ne sont transitives que lorsque le niveau d'analyse est tenu constant (mais celui-ci peut varier et de fait il varie)
6. les personnes sont de bons ou de mauvais décideurs	6. la prise de décision est mécanique, et les gens ne sont pas de meilleurs ou de moins bons décideurs
7. le but: réduire l'incertitude	7. le but: utiliser le pouvoir de l'incertitude
8. la recherche d'information et l'analyse sont pré-décisionnelles	8. la recherche d'informations, comme le cadre du calcul des couts et bénéfices, serait essentiellement post-décisionnelle et servirait à justifier plutot qu'à prendre une décision

3. Le conseil et la decision d'orientation liberes par l'incertitude positive

3.1. Quelques pistes pour réflechir au conseil en orientation

Ces nouvelles mises en perspective peuvent apporter d'interessants éléments de réflexion aux praticiens de l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit, dans le cadre de la "haute tension cognitive", de formuler un certain nombre de propositions:

- Si, en situation de conseil, on ne souhaite pas produire des implications cognitives dues à des propositions inconditionnelles émises par une personne détenant l'autorité, il convient de porter une grande attention à la formulation utilisée: "il se pourrait que", "peut-être", "pourquoi pas". Ceci conduit à prévoir avec le consultant plusieurs scénarios possibles sans se restreindre à une seule solution.
- Une décision se prend dans un contexte précis, en fonction des opportunités, à un moment donné mais elle s'inscrit dans une suite de décisions. Ceci permet une dédramatisation de la situation dans laquelle il faudrait prendre "la bonne décision", en lui ôtant son caractère définitif et irréversible. Après cette décision, d'autres décisions pourront être prises, et il sera possible de décider pour rebondir.
- Avoir l'esprit en "haute tension cognitive" permet de créer des options nouvelles. Décider activement engage dans la construction d'un projet personnel, ou le sujet est à la fois auteur et acteur de cette réalisation sociale de soi, ou l'innovation et la création sont possibles (Boutinet, 1990) en saisissant les opportunités qui se présentent (Coquelle, 1994) ou l'avenir n'est pas perçu comme entièrement déterminé mais laisse place à une action de transformation. Il convient de chercher à promouvoir chez le consultant "la liberté de choix" (Gelatt, p. 243). En essayant de mettre le sujet en situation de dissonance on pourra le rendre conscient des caractéristiques de ses représentations scolaires et professionnelles: elles sont stéréotypées, liées à l'habitus (Guichard, 1993, 1004 a,b); on poura ainsi l'aider à se libérer des conditionnements (Langer, 1989). Pour prolonger cette idée, il pourrait être utile d'éduquer les consultants à propos de leurs styles particuliers. Harren par exemple (1978) a exploré spécifiquement ce domaine en relation avec la prise de décision vocationnelle.
- La decision active va mettre l'accent sur l'exisence du sentiment de contrôle (Langer, 1989), puisque la personne a la possibilité d'exercer un contrôle personnel sur la décision a prendre. L'incertitude pourra être vécue comme un atout (Gelatt, 1989, Langer 1989 et 1994). De plus, si la personne s'investit activement, elle sera plus satisfaite de la décision prise que celle qui aura décidé passivement.
- Le but essentiel du conceil en orientation a toujours été d'aider les personnes à se decider; les conseillers peuvent désormais ajouter des objectifs complementaires a leur intervention: aider les personnes à garder l'esprit en éveil, voire leur enseigner à changer d'avis (en fonction des opportunités). La meilleure décision pourrait être un peut-être définitif" (Gelatt, 1989).

Ces processus impliquant l'esprit en éveil apparaissent comme des démarches intéressantes à utiliser en orientation scolaire et professionnelle pour aider le jeune à construire un projet professionnel plus "libre" de son habitus et de ses habitudes.

3.2. Dans la boîte à outils du conseiller.

On peut citer un certain nombre d'outils et de méthodes à la disposition des conseillers d'orientation psychologues qui permettent de travailler dans cette optique. Cette liste n'est pas limitative mais présente quelques exemples d'interventions qui aident un sujet, à partir d'un support, à produire ses propres options soit individuellement, soit en groupe:

- **L'entretien A.D.V.P.** de type Garand (1978) reprend les grilles de Kelly (1955): à partir d'un jeu de cartes comportant des professions, le sujet produit ses propres dimensions en se livrant à une activité de catégorisation (Balnchard, Volvey, Homps et Prieur, 1995).

- **Le logiciel ACOR** (Gosling et Mullet, 1991), permet au sujet de s'engager dans une activité de réduction de la dissonance cognitive par la recherche d'informations et la prise en compte de nouvelles dimensions. Bien que construit sur un modèle "rationnel" de type "calculatoire", ACOR favorise une mise en haute tension cognitive. Dans un premier temps, il utilise les contradictions qui peuvent exister chez l'élève pour provoquer une dissonance cognitive afin de briser les stéréotypes qui bloquent la réflexion et l'innovation. Ensuite, par une série d'ajustements successifs, l'élève peut parvenir à rendre ses résponses cohérentes. Il peut sauvegarder ses résponses et les réutiliser après avoir recherché des informations complémentaires. Le logiciel met l'accent sur les processus et n'apporte pas d'informations sur le contenu, il amène l'élève à poser des questions et ne propose pas de résponses toutes faites.

- **La méthode de "Découvertes des Activités Professionnelles, et Projets personnels" (D.A.P.P., D.A.P.P.I. et D.A.P.T.** (Guichard, 1988) comporte trois principes:

1. Elle se fonde sur la connaissance spontanée des représentations des jeunes et vise a leur faire prendre conscience des limites de ces représentations spontanées et simplificatrices.

2. Elle prend en compte le fait qu'une simple information ne sera pas assimilée et met les jeunes en situation de dissonance cognitive afin d'ébranler leurs représentations. Pour cela pédagogie active est mise en oeuvre dans une situation non scolaire, à partir d'exercices concrets.

3. Elle remet en cause les stéréotypes sur les professions à l'aide de récits concrets. Elle fait découvrir quelles sont les taches que les personnes exécutent dans l'exercice quotidien de leur métier ainsi que leur parcours de formation et

leur itinéraire professionnel. Les récits illustrent des situations de saisie des opportunités dans les parcours professionnels.

L'outil se présente sous la forme de jeux de cartes: les stagiaires doivent reconstituer les professions ainsi que les biographies respectives des personnes qui exercent tel ou tel métier "ce qui fair qu'elles sont arrivées là". L'application de cette méthode montre que des métiers, dont certains jeunes peuvent rêver, ne sont pas, dans certaines conditions, hors d'atteinte. L'étape ultime consiste en un transfert à soi des constants qui ont été effectués au cours des étapes précédentes. La méthode DAPP, qui permet une découverte des professions et des trajectoires à travers des descriptions concrètes et non linéaires et qui met en cause les stéréotypes, suscite une attitude de haute tension cognitive, d'esprit en éveil.

Quelle que soit la méthode adoptée par les conseillers d'orientation-psychologues dans leur relation au consultant, dans le cadre d'une action visant à faciliter l'élaboration d'un projet d'avenir, ces outils laissent place à l'initiative personnelle et visent un travail du sujet sur ses représentations: en les diversifiant, en les enrichissant en les assouplissant, le consultant sera plus à même de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour inventer son avenir.

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHARD, S., VOLVEY, C., HOMPS, F., & PRIEUR, A. (1995). *Une technique d'explicatation des intérêts: l'entretien A.D.V.P.* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24, 425-442.

de BONO, L. (1970). *Lateral thinking: Creativity Step by Step*, N-Y: Harper & Row.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris: Droz.

BOUTINET, J.P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.

COQUELLE, Cl. (1994). *Attention projet! Formation Emploi* 45, 25-32.

DURU-BELLAT, M. (1995). *Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéenns. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique.* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24, 69-89.

GARAND, M.(1978). *De l'orientation à l'activation.* L'orientation Scolaire et Professionnelle, 7-4, 299-324.

GELATT, H.B. (1989). *Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling.* Journal of Counseling Psychology 36-2, 252-256.

GOSLING, P., & MULLET E. (1991). *ACOR: un logiciel éducatif d'aide à l'élaboration du choix professionnel* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 20-2, 151-162.

GUICHARD, J. (1987). *La DAPP: nouvelle méthode pour aider les lycéens et les étudiants à construire leurs projets*, L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 16-4, 347-355.

GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents.* PUF, Paris.

HARREN, V.A. (1978). *Assessment of career decision making (ACDM): Counselor/Instructor guide.* Unpublished manuscript. Carbodale Illinois University.

LANGER, E.J. (1989). *Mindfullness. Reading, Massachussetts: Addisson-Wesley* (traduction française de Mindfullness par M. Garène (1990). L'esprit en éveil, pour échapper aux pièges des préjugés et des conditionnements. Paris: Inter Editions.

LANGER, E.J. (1994). *The Illusion of Calculated Decision.* In R.C. Schanck & E. Langer, (Eds.). Beliefs, Reasoning and Decision Making, Psycho-Logic in Honor of Bob Abelson, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

LANGER, E.J., & BLANK, A., &CHANOWITZ B., (1978). *The Mindlessness of Ostensibility Thoughtful Action: The Role of "Placebic" Information in Interpersonal Interaction.* Journal of Personality and Social Psychology, 36-6, 635-642.

LANGER, E.J., & PIPER A., (1987). *The Prevention of Mindlessness.* Journal of Personality and Social Psychology, 53, 280-287.

MOSCOVICI, A., (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: P.U.F.

Reuchlin, M., (1973). Probabilités et orientation. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 1, 7-29.

WACH, M. (1996) *Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision. L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu.* Cahiers de la recherche en education, 3(1), 133-158.

WACH, M., GOSLING, P. et BLANCHARD, S. (1996). *Une approche de la décision sans calculs.* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 21(3), 57-75.

GUIDANCE FOR CAREER PLANNING - THE EUROPEAN PERSPECTIVE

ORIENTATION POUR LA PLANIFICATION DE LA CARRIERE - LA PERSPECTIVE EUROPEENNE

ORIENTAREA PENTRU PLANIFICAREA CARIEREI - PERSPECTIVA EUROPEANĂ

PRESENTATION IN PLENARY SESSION

Michael VORBECK - GERMANY

1 Introduction

In view of economic problems and increasing unemployment or underemployment everywhere in Europe young people are concerned about their future, their career prospects. Social unrest, frustration, violence and xenophobia are growing. Guidance and counselling are therefore more important than ever, helping people to choose the most suitable educational options, programmes and vocational training offers at all levels of education (general and vocational secondary education, higher education and adult education) and to find the most appropriate vocational/professional careers.

Guidance in this traditional sense has to be supplemented by personal and social counselling, eg advice about solving personal and behavioural problems, a person's way of life, values to be respected. The most suitable education and training will not prevent a person from having difficulties in the chosen career, if she/he is egocentric and unwilling to respect a minimum of human values, while working on a team with others.

Not everywhere do schools and universities prepare students for life in an ever more integrated Europe in the best possible way. Schools still tend to put too much stress on encyclopaedic knowledge, to be repeated mechanically. Value education, social skills, independent and critical thinking in a larger context, the European dimension in history and culture, the mastery of more than one foreign language, creativity and imagination are often neglected. Many schools put too much weight on intellectual gifts as compared to physical, manual, musical, artistic, social and educational talents, although officially all countries underline personality development and the need to stimulate and support the whole range of possible gifts. University studies last too long in many countries and are sometimes too abstract and too distant from real life problems. Drop-out rates are far too high - which may partly also have something to do with lack of proper guidance. Another problem is the fact that administration and employers often put far too much stress on formal diplomas and certificates rather than on candidates' real knowledge, skills and abilities.

Educational and vocational guidance has become a priority in particular in the Central and Eastern European countries. Before 1989 the authorities used to match educationalal offers with planned labour market needs; young people more or less had to accept what kind of education and training the State was prepared to give them and were sure to find employment in the corresponding vocational/professional sector afterwards. Nowadays career prospects have become uncertain. Young people are often at a loss in choosing the right type of education and occupation, since guidance and counselling systems are not yet so well developed as in the Western countries.

2. Council of Europe Action

In the 1960s and early 1970s the Council of Europe's Committee for General and Technical Education (the predecessor of its present Education Committee) had undertaken numerous efforts to encourage the member countries of the Council for Cultural Co-operation (16 - 20 countries in those years as compared to 44 in 1996) to develop and improve educational and vocational guidance. Later the need was felt to proceed to an evaluation of the effectiveness of national action in this area and to identify problems still to be overcome. For this purpose, three **educational research meetings** were organised:

- A Workshop on "Research into personal development: educational and vocational choice" in Saltsjöbaden (Sweden) in 1977;
- A Colloquy on "The changing role of guidance for educational and vocational development at different stages of the life cycle" in Hamburg in 1981;
- A Colloquy on "Research into guidance in secondary education" in Ghent (Belgium) in 1993.

In the case of the two Colloquies Dr. A. G. Watts had been Rapporteur General, summing up the research findings submitted at these two meetings for the attention of policy makers. Tony Watts' excellent reports helped the Council of Europe to come to a number of conclusions which are referred to in this paper. Copies of the papers resulting from these two colloquies may be obtained from the Research Section of the Council of Europe, F-67075 Strasbourg-Cedex, in either English or French.

3. Aims of Guidance

In a democratic society the main task of guidance is to inform citizens of all age groups, not only pupils and students, about the full range of educational and vocational/professional possibilities and prospects linked to them so that they may make good use of their freedom of choice. The idea is no longer to persuade people to enter fields of study and subsequent occupation where government and employers see a need for manpower, in particular since experience shows that forecasts of career prospects based on labour market needs analsysis are often unreliable in view of rapid technological changes. The following points were stressed at the two above-mentioned colloquies:

3.1 The traditional diagnostic approach to guidance, i.e. matching people to courses offered and available jobs, is outdated. In future, two aspects will be equally important. On the one hand, closer co-operation between educational institutions and guidance services to **inform people correctly** about educational opportunities and career prospects; on the other hand educating adolescents in such a way that they **learn to assess their own interests and abilities** and to plan their life and make well-reflected choices.

3.2 Different forms of guidance should aim at **actively involving young people** (but also adults) in the process of counselling, thus not just consider them as passive customers but help them to find their own way.

3.3 Guidance should also help to **overcome social inequalities**.

3.4 As regards **access to higher education**, in some countries the aim is to encourage wider access to higher education so as to increase the number of academically qualified manpower. In other countries having known mass higher education and subequent academic unemployment for years the aim is rather to reduce student afflux to the universities, to warn people not to enter already overcrowded fields of study and to opt for vocational training or short-cycle non-university higher education.

3.5 In Western countries guidance usually aims at **increased geographical mobility** of people, even across national borders (idea of the European Common Market). In Central and Eastern countries, there is a justified fear of **brain drain** and therefore guidance tends to indicate career prospects in one's own country rather than abroad. Nevertheless should guidance prepare for European mobility and European open-mindedness even in those countries. The **European dimension** is nowadays present in almost all professions and occupations.

3.6 Last not least one of the aims of guidance might also be to offer **feed-back on deficiences in the educational system.**

4 *Forms of Guidance*

The various forms of guidance include:

- informal talks;
- lectures offering information;
- exhibitions;
- personal interviews;
- information systems (books, brochures, computerised databases, computer-assisted programmes, etc.);

- elements built into the school curricula or university courses;
- visits to places of work;
- work experience.

At present **computerised systems** and **work experience** have gained considerable importance. Better than any human brain computers can list all the many educational and vocational opportunities available within a given country or in Europe as a whole (or even outside Europe). Work experience has become a vital element, because so many young people dream of certain careers without really knowing what work in these areas looks like and feel frustrated when - after many years of academic studies - their first contact with real life in the chosen career is seen as disappointing. At this moment, it may be too late or too costly to change and start something else. A difficult problem, however, is to organise work experience schemes for thousands of young people. Public administration, industry and trades often cannot cope with large crowds of adolescents looking for some form of work experience; in many sectors people are overworked, under stress, and are suffering from scarce resources so that their training motivation and possibilities are limited.

5. Organisation of Guidance

The organisation of guidance differs from country to country. In educational institutions, there are often special guidance counsellors who are not at the same time teachers but there are also teachers specialised in guidance alongside with ordinary teachers who are not specialists but offer directly or indirectly some form of guidance within their teaching. In addition all countries have separate guidance services outside the educational system which often focus on vocational guidance.

Seen from an European point of view there is no preference for one or the other pattern of organising guidance. What matters, however, is that all the different partners are involved and made to co-operate: the special guidance services, the schools, universities and colleges, the adult education institutions, the world of work (employers, administration), parents, pupils and students (peer groups) and the media.

6 The Different Partners in Guidance

6.1 The special guidance services

It would go beyond the scope of this paper to give a summary description of guidance services in the different European countries. The Council of Europe - in organising meetings on guidance - focused on the partners in the educational system.

6.2 The school

Guidance has a particularly important place in schools. A lot depends on the head teacher (headmaster) accepting the school's role in guidance.

There should be **special guidance counsellors** (who may or may not, at the same time, be teachers) offering their services at fixed hours or giving talks to pupils.

In addition, **guidance** should be **integrated** as closely as possible **into the curriculum.** Each teacher should illustrate the vocational relevance of her/his subject. The vocational importance of the mastery of the mother tongue and modern languages as well as of mathematics may be readily apparent to pupils, parents and employers who may not see so readily the vocational meaning of skills developed by other subjects.

Of course all forms of guidance cannot be incorporated into the school and its programmes, because the **teachers' experience** and knowledge of working life are restricted. Teachers therefore need to be given a better awareness of the world of work and skills needed in later life. This is sometimes difficult, because the world of work changes rapidly. Teachers themselves may be given some work experience (as in Sweden), but they also need training in the nature of the industrial society.

A cause for concern is the **lack of awareness** of vocational implications **among teachers** who carry responsibility for guiding on educational choice. It is for instance not necessarily true that the further pupils pursue academic routes the better their vocational prospects will be.

Introduction into working life might become a separate element in the curriculum (such as "Arbeitslehre" in Germany), form part of a wider course on social, economic and political systems or on personal and social education, or be infused into the existing curriculum as in Sweden. There are strong arguments in favour of the latter solution, but sometimes it may be more realistic to rely on a small team of subject matter teachers only. It simply does not work to rely on all teachers.

In times of growing unemployment schools must not only introduce pupils into working life but also into adult life in general which may nowadays include periods of unemployment. This means **preparing** young people also **for leisure and motivating them for life-long education.** They will have to learn how to use their time purposefully.

In-service training programmes in guidance **for all teachers** have only a limited effect unless the teachers are personally involved in guidance programmes.

Periods of preparation for work or work experience as part of the curriculum may be very helpful, if the teachers are fully involved - which they often are not. So far there is no evidence that the inclusion of work experience has negative effects on academic attainment. On the contrary, it appears to

BEST COPY AVAILABLE

provide motivation and bring to light skills and attributes not given credit in the more general curriculum.

The experience of certain Central and Eastern European countries - made before 1989 - in requiring **pupils** to undertake a full academic school curriculum and at the same time to acquire a craft skill so that they have a **double qualification**, was questioned by educational research workers at the Hamburg Colloquy in 1981. Doubts were raised as regards the practicality of such a system: the feeling was that either the general or the vocational education element might suffer and that only very gifted pupils would cope with both aspects. Further experimentation in this direction may be of interest.

One of the main problems with guidance at school, reflected in research findings, is that school-based guidance services seem only relevant for a small proportion of pupils. Also evidence in several countries suggests that pupils often have negative attitudes towards guidance at school: they do not trust it.

6.3 Universities and other institutions of higher education

All institutions of higher education - either through special counsellors, academic teachers or the students themselves - seem to offer basic **guidance on the choice and content of study courses** and advantages and disadvantages of combining certain subjects within a given course. A lot has also been done to offer guidance about **studies abroad**, in other countries. In view of the **high number of drop-outs** in particular in traditional long-cycle university courses one may wonder, however, whether the guidance programmes offered are fully used or effective enough.

At the same time almost all institutions of higher education tend to complain about insufficient preparation of first year students, and their **lack of basic study skills**. The necessary dialogue about these things between schools and universities is still in its infancy.

Guidance with regard to career prospects in the chosen field seems to be somewhat neglected or at least limited to warnings not to enter certain already overcrowded fields of study where it is obvious that most of the students will never find a well paid qualified job in the chosen sector after graduation (e.g. the teaching profession, medicine, law, psychology, sociology, etc. in certain Western countries). Universities tend to select those students who seem gifted for a research career and offer them advice on career prospects as academic teachers or research workers. For giving advice on career prospects outside the university many academic teachers do not feel competent enough, and this is exactly where higher education institutions have to co-operate with other partners in the system of guidance. Only the prestigious French "Grandes écoles" and the institutions offering more vocation-oriented short-cycle higher education (e.g. the polytechnics, the French "Instituts universitaires de technologie", the German " Fachhochschulen", and colleges of business management) seem to constitute an exception, since they tend to maintain very close working relations with employers and seem to manage fairly well in placing their students.

An area which seems absolutely neglected is guidance of adults with regard to the **choice of non-traditional forms of higher education**, e.g. distance studies. Parallel to the recognised and well established open universities hundreds of private universities, some of them of doubtful standing, offer their correspondence courses and degrees by way of newspaper advertisements. In general neither the specialised guidance services nor the traditional institutions of higher education nor the employers know enough about this ever growing "black market" of higher education. Only the national equivalence information centres linked within a Council of Europe/UNESCO network and a separate European Union network may provide reliable information in these cases.

6.4 Adult education institutions

They, too, have a role to play in helping adults to choose the right programmes with a view to self-fullfilment, up-dating of their knowledge and acquiring new qualifications which might enable them - in case of unemployment - to find a job. It is obvious that adult education institutions also need to co-operate with the various other partners. In some countries, the initiative usually comes from the specialised guidance services recommending their clients certain adult education programmes. Sometimes even public funding is available for retraining.

6.5 The world of work: employers, trade unions, etc.

It is at this level that insufficient preparation of candidates for employment is most cruelly felt and deficiences of the educational system are most clearly seen. Employers, however, tend to analyse only needs and skills urgently required at a given moment and a given specialised branch rather than thinking ahead what might be required around the year 2010.

Most employers nowadays stress value education, social skills (e.g. team work), broad general education and creativity rather than encyclopaedic knowledge. Too early and too theoretical specialisation is no longer appreciated. The dialogue between employers and the educational system on these matters is vital to improve guidance. Public administration, research workers and guidance services might help employers to get a better vision of the future and encourage them to create new types of jobs.

6.6 Parents

The family environment exercises great influence when it comes to educational and vocational choices. More than in the past parents must be involved in guidance programmes. Many parents are overambitious and want their children to opt for general upper secondary education and studies at university. Many parents have wrong expectations - only the highest level of occupation and only certain careers seem acceptable for their sons and daughters. This often counteracts guidance given by special services or at school.

Parent education and **parent guidance** are therefore important factors. Professionals should give parents an accurate picture of the world of work and help them to identify their children's talents and interests.

On the other hand, parents, too, have a lot of life experience and vocational/professional insight to offer. Schools for instance should invite parent representatives to come and talk about their work and the abilities and skills required for it. Teachers should not see this as a threat to their professional position but as a useful supplement to their teaching.

6.7 Peers

One of the most difficult factors to cope with in guidance is the influence of peer groups. Young people tend to spend most of their time with peers - on the football ground, in all sorts of public places, in pubs and cafés, in discotheques, etc. Many adolescents are sceptical with regard to parent and teacher values and ideas and prefer to rely on advice given by peers who are in general not too well informed in matters of career prospects, although there have been cases where peer group influence has made young people to react more quickly to changing career prospects than the advice of guidance counsellors. In some countries a kind of oscillation has been observed: Long time before public authorities warned students not to opt for teacher studies young people kept out of this field. When - some years later - strong warnings were heard not to try and become a teacher young people did not care about it and registered for teacher education - and found employment after graduation, because the labour market situation had changed in the meantime.

6.8 The media

Television and the press exercise considerable influence on people's ideas and stereotypes. Very often television shows an ideal world, full of brilliant and successful persons, rich and dynamic. Often the media blame governments for their failure to overcome unemployment, but very seldom do they offer sound careers advice and illustrate the type of knowledge and skills required to find a job, even in another European country. Those responsible in the media should be encouraged to offer direct or indirect guidance programmes.

7. Guidance for Admission to Higher Education

This has been a problem area of particular interest to the Council of Europe. One of the topics discussed at the Colloquy in Ghent was the relevance of guidance in secondary schools to entry to higher education. The Council of Europe's Higher Education and Research Committee was represented by Mr. Nizam Mohammed from the University of London whose report to the Committee may be summarised as follows:

It seems that guidance services inform correctly about higher education courses and subsequent career propsects, but school leavers often choose the wrong study course, because they know too little about working life and vocational/professional reality following higher education. Sometimes ambitious parents persuade them into studies for which they are not suited.

Participants at the Ghent Colloquy suggested that guidance might assist in the following ways:

(i) **increase the numbers in higher education** in countries where the percentage of the age group enrolled in higher education was still too small compared to the European average;

(ii) encourage **students from disadvantaged groups** (e.g. lower social classes, ethnic minorities, disabled students) to think about higher education and apply for admission to it;

(iii) help to **reduce the drop-out rate;**

(iv) **encourage girls to study science and technology.**

The Colloquy also believed that guidance counsellors should undertake the following tasks:

(i) Raise awareness amongst pupils about careers and higher education courses from the early stages of secondary schooling.

(ii) Encourage schools to have a careers library (or their pupils should be given access to one) which should include information about higher education institutions, courses, entrance requirements and application procedures. Pupils should be encouraged (perhaps through the curriculum) to use the library frequently and to ask questions.

(iii) Provide guidance either in groups or on a one to one basis to pupils in the upper forms of secondary schools, concerning inter alia, **how to analyse and make use of information, how to choose courses, the learning and teaching styles in higher education,** the transition from school to higher education, etc.

(iv) Work closely with higher education and industry and get people from universities and professional organisations to come to schools and speak to pupils. Former pupils who are in higher education should also be invited to speak about their experience.

(v) In form themselves of the special needs of disadvantaged groups. They should encourage their local universities to devise special schemes for the admission of these students, arrange for mentors to be appointed and where possible organise in conjunction with university summer programmes. **Advice** should also be given about **sources of financial assistance.**

(vi) Encourage girls to study science subjects up to the end of their secondary schooling; persuade universities to provide **short taster courses** in science and technology for female students and arrange short periods of work experience for girls in male dominated professions.

8. Particular Guidance Efforts for Girls and Women

The fact that **girls** still tend to opt for certain **"female careers"** (kindergarten and primary school teacher, secretary, nurse, stewardess, hairdresser, etc.) - at least in the Western countries - is not the result of lack of proper guidance but seems linked to **sex stereotyping** in society in general and the so-called hidden curriculum at school. Girls often have not learned to assess their abilities and interests, to be sure of themselves and to make well-reflected choices.

The level of unemployment - including hidden unemployment - among women is usally higher than among men. Educational research findings seem to indicate that girls brought up in co-education tend to be more influenced by sex stereotypes than girls having been to girls schools - which should not be used as an argument to do away with co-education but as an argument in favour of some form of "positive discrimination", i.e. particular guidance efforts for girls as mentioned above under item 7 (vi). Access to work experience in traditional male jobs is important.

9. Particular Guidance Efforts for Different Groups at Risk

Among groups at risk which pose large problems for guidance are migrant workers and their children, Roma and Sinti (gypsies) and travellers, other ethnic minorities and disabled persons, see also above under chapter 7. So far most countries lack clear patterns of guidance for these groups. Examples of good practice need to be discussed and evaluated at European level.

10. The Negative Role of Examinations in Some Cases

In certain countries the examination requirements at the end of secondary education and at the entry to the university make pupils choose the more academic or the easier subjects and not necessarily those which would be most helpful to them in later life and on the labour market. Therefore not all their talents are developped; value education, social and artistic skills, mastery of two or three foreign languages, awareness of common European culture and history, creativity and imagination - all things which are important for European mobility on the labour market - are neglected. In the old days teachers used to claim: "Non scholae sed vitae discimus !" (We learn for life - not for school). Nowadays one might be tempted to say: "Non vitae sed examini discimus" (We learn for the examination - not for life).

In many countries - and in particular in France - academic subjects such as language and literature, mathematics and foreign languages have high prestige because of the usefulness of good marks in these subjects when applying for admission to elitist schools and colleges (e.g. the "Grandes écoles"). Parents may reject provision which would be more relevant to vocational aspirations.

The examination syllabus may obstruct long-term goals and may reflect and reinforce traditional methods of teaching. This may inhibit the readiness of teachers to change classroom practice and teaching style.

11. Training of Counsellors or Guidance Teachers

At the Hamburg Colloquy the following recommendations, valid still today, were made:

- Training should include not only courses conducted by experts, but also involvment of trainees in practical guidance programmes.

- Training should include learning from young people or clients, and not only from the trainers. Listening to and understanding young people is an important part of training.

- Training of teachers for guidance should include encouraging them to do their subject teaching in a way which actually involves guidance, even though they do not see it as guidance. This could be done by encouraging them to look again at their teaching by asking them "What does it mean to teach children of these grades ?".

An approach to teaching which includes an element of guidance should also be put over to teachers during their initial training.

- Those involved in guidance, but especially teachers need to be helped,

(i) to see young people in a different light, i.e. not as failures but as persons with abilities and potential;

(ii) to see the future of young people in a different way, i.e. to understand and accept that young people may not enter normal work, but may have more uncertain futures which may be less in keeping with the normal values within the school system.

- Many teachers are involved in one way or another in educational or curricular guidance, and therefore all teachers should be given some training or help for it.

- Teachers need to be given a better awareness of the world of work (see above

under item 6.2.). Of course this is difficult, because the world of work changes.

Teachers can be given some work experience, but they need also some training in the nature of industrial society. Even without direct experience teachers can help young people understand something about work. All teachers exercising educational guidance need to be better informed on vocational implications of choices.

12 Conclusions

In a period of growing un- or underemployment, the role of guidance changes: it might have to **help young people to adapt to the present situation** and to give up wrong expectations, to **aim as high as possible** but to **remain** realistic and **flexible** enough to work in any given European country, to **become** aware of **possibilities** offered **in informal economies**, think about **creating their own jobs**, intervening in the world of labour, and to acquire the **right type of skills.**

Guidance can be cost-effective in reducing drop-out rates, mismatch, and retraining costs, and in raising motivation and attainment. This point was particularly stressed by Dr. A. G. Watts at the Colloquy in Ghent.

There is need to extend educational **opportunities for adults** and also to **counsel** them **on the effects of personal attitudes and repercussions on family life of gaining new qualifications** (see also above under item 6.4).

Even in the well developped guidance systems a lot **more research** into guidance is needed in order to evaluate its effectiveness and show ways of improving it.

Serious research on educational and vocational guidance is still fairly rare and limited to countries with a long educational research tradition (e.g. France, Germany, the Netherlands, Sweden, Switzerland, the U.K. and the USA). In the Central and Eastern European countries research into guidance still seems to be in its infancy.

In Ghent Dr. Watts suggested that guidance practitioners should be actively involved in guidance research whereever possible, and more efforts should be made to **disseminate research findings** to practitioners in a user-friendly, understandable way. **International co-operation in research** is needed to identify the strengths and weaknesses of different guidance systems and methods. More effective Europe-wide research networks are needed to help **countries to learn from each other.**

European co-operation among all partners involved in guidance, not only among research workers, is vital. International organisations such as the Council of Europe or supranational institutions such as the European Union can do a lot to stimulate such co-operation but the bulk of the work will have to be done by the experts and partners themselves and their non-governmental organisations such as IAEVG.

PHARE - SPONSORED NEW GUIDANCE SYSTEMS IN HUNGARY

LE NOUVEAU SYSTEME D'ORIENTATION EN HONGRIE FINANCED PAR PHARE
NOUL SISTEM DE ORIENTARE DIN UNGARIA SPONSORIZAT DE PHARE

Sandor LISZNYAI, Zsuzsa VAJDA - HUNGARY

"In the political changeover, the most severely concerned and the highest risk group is that of the young." (Szovenyi, 1995 refereed by Ritook 1997). College and university students need more help in building their career than in the earlier era when career planning was much more static. Besides psychological support, information supply has gained prominent importance in the counselling service of high education institutions.[1]

The Association for Higher Education Counselling (henceforth FETA according to the Hungarian abbreviation) was founded in October 1995. The founders were students and lectures who respected the necessity of maintaining a general system that helps students by counselling, and integrate it into the system of a higher education.

In Hungary - unlike at Western European, East and South American and Australian universities - counselling services were not brought into existence or only in a less developed form by higher education institutions. But due to the even faster economic and social changes, the information guidance, preventive counselling preparing for professional career, if needed mental hygienic oriented counselling became particularly important for students applying to universities, for students who already study at or preparing to graduate from universities.

About 10 years ago, psychologists from some higher education institution (namely SOTE, ELTE BTK, DATE) and a university town (Szeged) - having experienced the needs of students - provided counselling in the framework of the above mentioned universities and initiated the establishment of an institution for counselling. Today at these universities (and university towns) the basic concepts and practice of the counselling service have been worked out. These lecturers, psychologists maintained and worked out counselling service by frequent voluntary work and some occasionally gained project financing.

Organizing a peer counselling network by students is also have started, reflecting to the initiatives of their lecturers (at the Student Center in Szeged, at ELTE University in Budapest, at the Teachers Training College in Eger). This facilitate the work of the lectures and the working out of the counselling network in general, but also means another responsible function and coordinating task for participating psychologists.

---

[1] Magda Ritook - Student counselling in Hungary in the mid-nineties. In: International Journal for the Advancement of Counseling 19; 29-40, 1997.

For these activities we look for financial base by applying to project sponsoring.

The first testing of career counselling methods was financially covered by the 1996 gained Phare Democracy micro-projects application. The participant institutions were the FETA-member higher education institutes, i.e. Student Counselling Service of Eötvös University (ELTE) Budapest, Semmelweis Medical School (SOTE) Budapest, Budapest Technical University (BME) Budapest, Janos Kodolanyi College of Szekesfehervar (SzKJ), the Universitas Student Center of Szeged (JATE), Kossuth Lajos University (KLTE) Debrecen.

The **target groups** were those who leave from university entering the work market, i.e. the following groups:

- students studying at university and accomplish their studies in a short while;
- students who have been dropped out from higher education because of study problems;
- students having a job during their university years.

As it shows from the program there are only two places where there is an institutional base of student counselling, at the other four universities the departments of psychology undertook in this function - mainly in the framework of voluntary work.

The programs in the University town and campus of Szeged are coordinated by the Universitas, other programs in the country are organized and controlled by FETA.

The announced **programs** were:

1. Information Guidance and Services

1.1. Orientation in the system of work market, job seeking by cooperating the institutions of work concern organizations, guidance on labour Acts etc., by individual counselling.

1.2. Organizing programs for a broader publicity (organizing events, job markets, Open Days for Job Finding), informing on the possibilities every potential employee should know, informing on services provided by the higher education institutions themselves. The first steps were helped by FEDORA and EU connections.

2. Individual and group forms of counselling to facilitate prepare for and integration into work market, help to seek and find job.

2.1. Revealing personal aptitudes, needs, possibilities and map their role in job seeking strategies and integration in working process.

2.2. Group counselling and training activities to facilitate the career building and integration efforts of students at universities. The traditional forms of training were occasionally supported by computer methods (Choices).

The special needs of students in the changing society - a preliminary study

Focusing on the general well-being or feeling of solitude of the students, we tried to map the role of psychological student counselling: how it may help and develop problem identifying, problem solving skills, and to what extent it is known and accepted in the given cohort of students.

BME students the first examination period was more problematic. Besides mental hygienic, learning and career planning problems, an other field where Student Counselling Offices were seen counselling of prevention nature.

No significant differences were seen in the nature of problems in students of different socio-economic background: irrespective of the parents' educational level, place or residence, high school results and friendly connections, people entering higher education seem to be unprepared for the new tasks and expectation systems. The students need help as to their life age problems, learning and career planning difficulties.

We thought important to reveal the parents of the general well-being of the students - with special regard to the fact that the reform of higher education caused a number of changes (dissolution of formal "group system", possibilities for individual study schedules etc.) which - in our opinion may increase the risk of becoming lonely and feeling isolated. In our hypothesis, the "factor of loneliness" - the lack of true reference group - is highly responsible for the freshmen's problematic. In more traditional societies, "separation-individuation" is enhanced by "rites of passage". The new social roles have clear boundaries, and require no individual ways of pathfinding. In our days, college and university training offers only a framework for obtaining academic knowledge, and pays little attention to the student as a "social animal". "Social solitude" is, therefore, a common phenomenon. The preliminary results of the study suggest that 71% of the students of the five higher education institutions are lonely in the first stage of their college year: 78% in the Eötvös University, 66% in the Budapest Medical School, 64% in the Budapest Technical School, 57% in the SzKJ College, and 87% of the Szeged University. The differences are highly modified by the structure of the institution, the lack or the presence of formal study groups.

The circulation of information on opportunities and receiving feedback

The mixed strategy of informing considering the local conditions.

The organized events were important to be well-known and advertised among students and potential participants might be involved. The method of informing was mainly based on the information system of ELTE University and the other higher education institutions. The level of development of such systems - electronic networks - is varying in the different Hungarian institutions, however. Since it was a basic requirement to circulate information on possibilities of participation such as on Open Days and free training possibilities among others, we had to develop a mixed strategy of informing and calling for participation. This strategy was a kind of mixture of old fashioned advertising like posters on the walls, written notices, information materials and - last not least, keeping in mind that it is a most useful way of distributing information - personal communication and through participants of club seminars. On the other hand in the Student Counselling Homepage of ELTE also appeared all the information needed to be involved any organized event.

Study on feedback

Every participant or guest of the "Open Days For Job Finding" was requested to complete questionnaire on different problems and additions about the event. The analysis of this material is in progress and should be completed and concluded by September 1997 as a part of the Phare Project Report.

Feedback can be obtained more directly from clients with vocational and career problems whose counselling sessions are sponsored by the same project. These clients are the closest to the mentioned organizations and when back in the counselling progress can elicit direct evaluation of results. The mentioned questionnaires inform in a least direct but more objective way. Some examples and crucial points of these feedback based on the answer to the questions:

To the question "For what reason have you come to the Open Days?" from about 150 answers

• For information on postgraduate studies	18%
• Opportunities of helping with career planning	17%
• Conscious career planning activity	28%
• Accidentally - seeing the crowd and pop in	12%
• Something else - explicity: summer job seeking	7%
part-time job seeking	6%
undergraduate studies abroad	4%
research	1%
other mentioned reasons	7%

To the question on circulation effectiveness, "From where have you learned about the Open Days?" From about 100 answers

From newspaper classifieds	1%
Posters	72%
From friends, other personal communication	14%
Advertising carriers e.g. salvelles,	3%

other ways, explicitly:

notices	3%
the clients	4%
else	3%

The detailed analysis of this study and the significance of the result, representativeness will be discussed by September this year in the Report. These preliminary results shows that the function based on needs of students for such events as the Open Days were recognized properly. The means of informational circulation, however, remained the same although the modern information systems available. At this level there are also needed further efforts. The introduction and integration into everyday use of information systems is another partially. Phare-sponsored sub-element of the project described.

The development of the informatical background of counselling

One important and so far not well elaborated role of the information systems is the above mentioned basic one to inform and get students acquainted with opportunities of the counselling services. These services are in part the "real" counselling activities available every students of the participant higher education institutions. The other part of the services realizing via the Internet for example are the "virtual" ones: information materials, maps about the organized events, learning softwares of career development and locally developed software variants of widespread diagnostic tests.

The using of such systems may help not only gain access to tools implemented by this project and the involved institutions, but the standard ways of exploring work market by the electronic information network as well. On-line possibilities to advertise and find job offers also connected to the official Homepage of the Psychological Counselling Center.

Open Days For Job Finding

The "Open Days for Job Finding" is a program organized by the described Phare-sponsored project, where a special event was aimed to build the connection between employers and potential highly qualified young employees. This event was different from a traditional job market in ways of the participant companies and institutions were formally requested to take on and asked to elaborate on their own criteria system of selection.

This way students and who are simply interested in can not only obtain information but can get acquainted with possible employers and then can apply to them in amore relaxed way, and can observe basic requirements and skills how to apply.

ADULT CAREER DEVELOPMENT: SOME FEATURES FROM THE SEVENTIES TO THE NINETIES

DEVELOPPEMENT DE LA CARRIERE DES ADULTES: QUELQUES CARACTERISTUQUE ENTRE LES ANNEES '70 ET '90

DEZVOLTAREA CARIEREI ADULȚILOR: CÂTEVA CARACTERISTICI ÎNTRE ANII '70 ȘI '90

Magda RITOOK - HUNGARY

Our study is part of a longitudinal research on career development features in the scope of which we have followed career trends of career counselling subjects who were 14 or 18 years old in the beginning of the cooperation.[2] The first meeting was followed by a second one in the early seventies, then a by third one in the early nineties until 1995.[3]

As a research method we used a specific inventory about the events of career development in the study period.

Some of the seventies inventory items were repeatedly asked in the nineties for the sake of comparison. This was combined with the OLAH Inventory on coping strategies and the AMUNDSON Competence Appraisal Checklist. The mailed inventory study was also supplemented with interviews in 25% of the subjects in the Nineties Study.

The Main categories of the OLAH and the AMUNDSON inventories are illustrated in Table 1.

The present paper is constrained only for the presentation of several topics from the results obtained from the huge quantity of data collected in the three study periods.

The total number of subjects was 270, with 126 males (46,7%) and 144 females (53,3%).

The age distribution of subjects ranged from 19 to 54 years. A total of 66% (177 subjects) belonged to the age group of 40-49 (91 males and 86 females). They were born between 1945 and 1954.

The participants of the study can be characterized as a "family-centered" group. While in Hungary the rate of divorces is 40%, this was only 20% in our sample, and 73,3% of our subjects have children. Hardly any differences were seen between the male and female groups in this respect.

As to the parameter of education, the highest rate is formed by those with higher education, but also subjects with general school, vocational school and high school can be found in our sample.

---

[2] Career counselling was performed by the author of this paper in each case

[3] Note: hereinafter the respective stages are referred to as "Sixties Study", "Seventies Study", and "Nineties Study"

The occupation parameter is also varying: most of our subjects are graduated intellectuals, but there are also skilled and semi-skilled workers among them.

In search of main tendencies of career development in Hungary, it is important to consider the data reflecting the features in our sample in order to clearly see to which extend we may conclude to more general societal trends from the results obtained.

The presence of coping and competent problem solving capacities was regarded as a basic factor in positive trend career development (see Table 1).

The results of the two studied showed a remarkable similarity.

The strongest correlation was seen between the problem-centered coping strategy type (C1) and the target-oriented (K1), problem solving (K3) competence results. Findings of coping and competence studied promise further applicability of this method in various fields of career development research.

To reveal the features of value choice, as well as the changes between the Seventies and the Nineties Studies, we asked the followings in both studies: "Please circle the answers below you consider important, then rank the circles answers according to degree of importance (By numbers 1,2,3 etc.):

A Responsible tasks ....
B Favourable working conditions ....
C Happy family life ....
D Good reputation, acknowledgment ....
E Social and political activity ....
F Interesting job ....
G Entertainment ....
H Good financial conditions ....
I Other ....

Value orientation results were surprising even in the Seventies Study. In all subgroups, "Happy family life" was mentioned as the first choice, before any selection categories ($P < 0.005$). This was even marked in the Nineties Study, whereas the choice of "Social and political activity" was ranked further behind. ($P < 0.003$). No significant differences were seen in the two periods as to other choices.

The "Financial issues" also became important in the Nineties Study, however, the differences are not as remarkable as in the other two issues as compared to the Seventies Study.

Comparing the results of males and females, no significant differences were found as to the value preferences.

Group of career successes is shown in Table 2. Interesting is the first rank of career in the whole sample, and the difference between the two values in the male and the female group. Family, as a success index is more important in women.

Life events appeared as the most interesting result in our study. For the sake of better analyzability, the comprehensive variety of events mentioned were combined into some major item groups, such as Family, School, Career, Finances, Politics, Changes in Human Relations, and Private Life.

Table 2/a. Distribution of the subjects' answers as to success

MALES

Success	No.pers.	Percentage	No.answers	Rate
Sport	5	3,97	5	1,00
Human relations	5	3,97	6	1,20
Travel	2	1,59	2	1,00
Other	8	6,35	8	1,00
Life quality	3	2,38	3	1,00
Career	64	50,79	84	1,31
Studies	31	24,60	33	1,06
Finances	18	14,29	19	1,06
Ideology	8	6,35	8	1,00
Self/support	13	10,32	14	1,08
Family	52	41,27	63	1,21

FEMALES

Success	No.pers.	Percentage	No.answers	Rate
Sport	6	4,17	6	1,00
Human relations	10	6,94	11	1,10
Travel	3	2,08	3	1,00
Other	11	7,64	11	1,00
Career	73	50,69	85	1,16
Studies	22	14,28	25	1,14
Finances	7	4,86	7	1,00
Ideology	7	4,86	7	1,00
Self/support	17	11,81	19	1,12
Family	77	53,47	91	1,18

Table 2/b.

TOTAL

Success	No.pers.	Percentage	No.answers	Rate
Sport	11	4,07	11	1,00
Human relations	15	5,55	17	1,13
Travel	5	1,85	5	1,00
Other	19	7,04	19	1,00
Life quality	3	1,11	3	1,00
Career	137	50,74	169	1,23
Studies	53	19,63	58	1,09
Finances	25	9,25	26	1,04
Ideology	15	5,56	15	1,00
Self/support	30	11,11	33	1,10
Family	129	47,78	154	1,19

As we mentioned earlier, 65% of the study population belongs to the 40-49 year old age group. So this series mostly reflects their "history". Mainly the turning points of their school, family and career life appear in nearly similar periods. Circumstances are somewhat different in the other categories.

Age distribution of categories in shown in Table 3.

Family gained the most important role among the life events, however, included not only the parents, but the marital and partner relationships, and the children, as well... Financial issues have come into the foreground in the past few years only. Both the career and the financial matters were more important for the men than for the women. Political events were mentioned in a non-significant share among life events. If mentioned, than mainly in the most important historical periods (1956, 1968, 1988, 1990).

Comparing our results according to career development trends in men and women, we can say that relatively few differences were seen between the two sexes. Differences appear as to Family, Career, Finances and Politics, and less markedly in other fields. A possible explanation may be that the 40-49 year old age group seems to be over the storm of family establishing and work distribution in family. Women has found their way back to work after the child-care centered period. An important informing aspect was also the fact that our sample was composed mostly of higher graduation subjects.

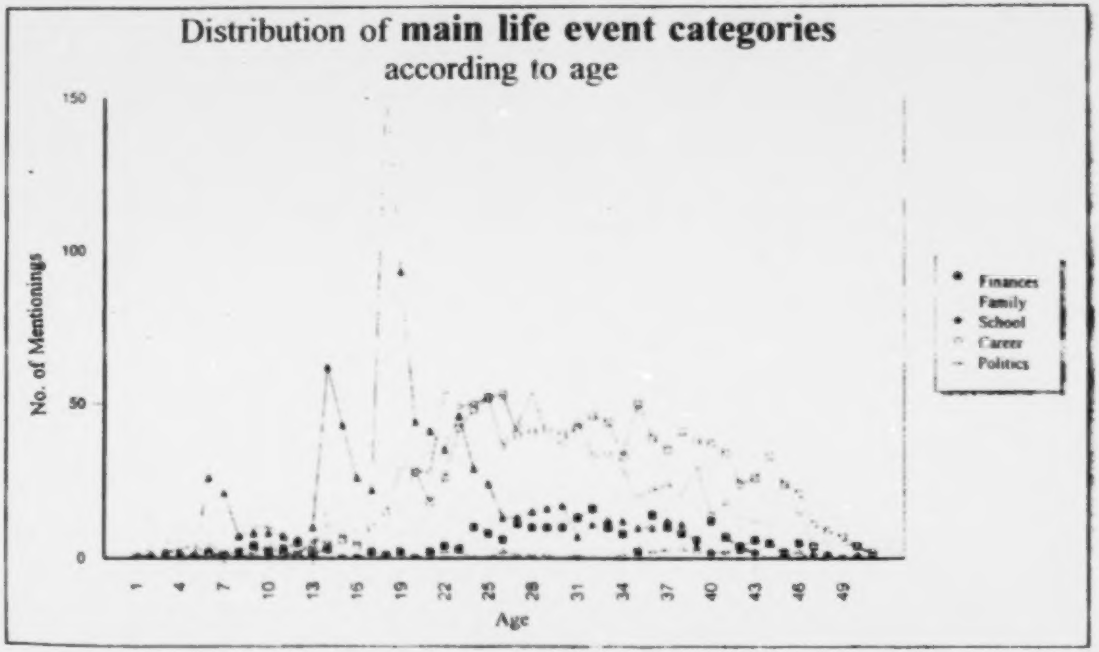
There were only few lonely subjects in our sample. They live mostly in full families where burdens are obviously shared.

The results of our research may form a starting point career counseling for adults and for the participants of the related training programs.

INTERCORRELATIONAL RESULTS OF COPING AND COMPETENCE INVENTORIES

Variable	Problem Focused Response	Seek Support	Control of tension	Distraction of attention	Emotion Focus	Emotion Depletion	Self Punishment	Resignation
Target orientation	.3763* p= .000*	.0708 p= .329	.2936* p = .000*	.0704 p= .332	.0932 p=.198	.0446 p= .539	-.1082 p= .135	-.1652* p= .022*
Problem solving	.3418 p= .000*	.0262 p= .718	.2222* p= .002*	.0521 p= .473	.0217 p= .765	-.0340 p= .640	-.1506* p= .037*	-.0957 p= .187
Communication skills	.2583* p= .000*	.0220 p= .762	.2609* p= .000*	-.0328 p= .652	.0148 p= .839	-.1999* p= .005*	-.3096* p= .000*	-.0577 p= .427
Theoretical knowledge	.2789* p= .000*	.0711 p= .327	.1829* p= .011*	-.0708 p= .329	-.1208 p= .095	-.0473 p= .515	-.2022* p= .005*	-.1762* p= .o15*
Applied knowledge	.2958* p= .000*	.0284 p= .696	.1869* p= .009*	-.0378 p= .602	-.0969 p= .181	-.1142 p= .115	-.2665& p= .000*	-.2307* p= .001*
Adaptability to the organization	.2607* p= .000*	.0607 p= .403	.2557* p= .000*	-.0521 p= .473	-.0860 p= .235	-.0890 p= .220	-.2172* p= .002*	-.1035 p= .153
Human Relations	.3030* p= .000*	.1519* p= .035*	.2514* p= .000*	.0168 p= .798	-.0362 p= .618	-.0218 p= .765	-.1982* p= .006*	.0045 p= .951
Self Esteem	.3618* p= .000*	-.0140 p= .847	.2982* p= .000*	.0081 p= .912	-.0142 p= .845	-.0904 p= .212	-.3187* p= .000*	-.1864* p= .010*

BEST COPY AVAILABLE


Distribution of **main life event categories**
according to age
150
100
50
0
No. of Mentionings
1
4
7
10
13
16
19
22
25
28
31
34
37
40
43
46
49
Age
Finances
Family
School
Career
Politics

THE LABOUR MARKET TODAY AND TOMORROW

LE MARCHE DE TRAVAIL AUJOURD'HUI ET DEMAIN
PIAŢA MUNCII ASTĂZI ŞI ÎN VIITOR

Yvonne BARTHOLOMEUS, Saskia den BROEDER - THE NETHERLANDS

Today's labour market is characterized by ever-faster economic and technological developments and by changed views on labour and on employment relationships. Employers make ever-higher demands on their (prospective) employees: greater flexibility, enhanced availability, and the ability to cope with changes.

Secondary-school pupils, those attending individual courses and students involved in education notice that it is no longer possible to only once select a profession for the future. Employees, whether or not facing a dismissal, those who re-enter the employment market, and the partially disabled must reconsider the possibility of other work. The developments in society are such that at various times in life everyone has to face major career changes. All this makes it necessary to develop a new view on career development and career counselling. It is no longer sufficient for employees to possess formal qualifications as expressed by certificates and previous job titles. Aside from professional skills, ever growing emphasis is placed on enhanced availability, initiative, motivation, commitment, responsibility and flexibility. Modern workers must be able to anticipate the cultural, organizational and technological developments.

Momentarily, LDC is developing a new representation, of the world of work and professions, which does justice to the dynamics of today's and tomorrow's labour market. Next, we will offer a short summary of the principles of this new concept and their meaning in relation to counselling and assisting people towards, or on, the labour market.

The World of Labour, Profession and Education: a New Representation

Traditionally, career counsellors make use of, among other things, information on professions, education and the labour market when advising and the assisting their clients. The classification principles for the world of professions are rather inflexible showing an ever increasing differentiation. At the moment, the Dutch Central Bureau of Statistics distinguishes 23,000 job titles. Of course, for the client as well as for the career counsellor it is impossible to picture or to even comprehend such a large number of jobs. It is no longer sufficient for school-leavers, students, and employees or for those re-entering the job-market, to only focus on a single, specific job. Professions are disappearing or undergo major changes where the actual tasks are concerned. In traditional job classifications hardly a word is said about the relationships and the ties existing between various professions.

Traditional job-classifications are not at all or less useful to people from other cultures where professional world may have a different structure and where specific professions are valued differently. In such cases, the literal translation of job titles does not solve the problem.

The new concept proposed by LDC may provide an answer to the above-mentioned difficulties. Based on the universal needs of man and society 14 sectors of work were defined which represent man's vital interests. Examples of these are food, housing, clothing, transport, leisure, environment and surroundings, education, health care, justice and safety.

In order to deal with the issues in the 14 sectors of work, goods and services are produced. In this production a division of tasks was made in order to solve parts of problems of this production process (such as: research and development, direct contribution to the production, logistics, administration, leadership and policy-making). This division applies in all sectors of work and it shows which rolls or sub-tasks exit within the fulfillment of universal needs.

Of course, the sectors of work may differ in appearance and form according to time, culture and place. This includes the dynamics and the multi- or inter-cultural aspect of the classification.

The combination of the 14 sectors of work and the 9 types of work leads to a matrix of 126 work fields which may be differentiated even further according to three levels. Each of the cells of the matrix, the work fields, forms a cohesive unit containing a characteristic interest profile, capacity profile, education profile and the collection of possible professions. Thus, the field of work is much more than a mere collection of related professions.

A meaningful order of the world of employment, professions and types of education is obtained by means of the division into sectors of work, types of work and fields of work. It offers insight and overview due to which a better link can be made to somebody's personal wishes, experience and capabilities.

Methodological Adaptations for Education and Labour Market

The world representation as described in "Perspectives on Work*" has multiple applications in education and for those acting on the labour market.

By means of the matrix numerous connections may be made with, e.g., another type of work in the same sector of work and vice versa, to another level, or via the sub-profiles within a field of work to another field of work.

Thus, as in the real world, jobs and job titles are no longer the only or first point of orientation. The fist choice may vary considerably depending on the questions and needs of the client.

Aside from that, the concept offers the possibility to include unpaid labour and volunteer work to which no job title is connected. Hence, people's experience obtained in domestic tasks and social activities in neighbourhood, church, or sports, may also be utilized in making a new choice.

In short, the advantages of the concept of 'Perspectives on Work'* are:

- In fairly simple way people may obtain an overview of the world of labour and professions.
- Knowledge of all individual and continuously changing professions and functions is not required.
- Meaningful and motivating links can be made to other new possibilities.
- The choice may be adapted to the desire or question of the client.
- The focus on a specific job is widened to a focus on (various) fields of work.
- The classification offers the possibility to make predictions about changing or disappearing professions and it may include professions from other cultures.
- Interests, qualifications and capabilities are linked to meaningful fields of work.
- Depending on the target and the group one may opt for a more textual or more visual representation in a written or (interactive) electronic product.

The Challenge

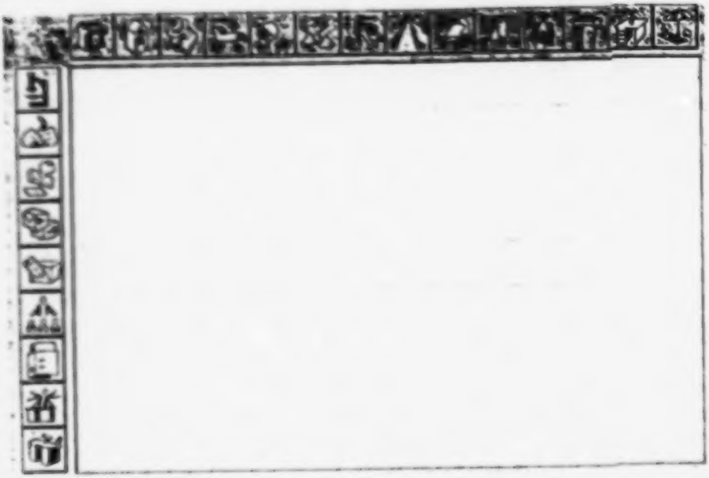
In the near future, the contents of the individual fields of work will be defined in greater detail. In this way, LDC can give existing products an additional dimension. 'Perspectives on Work'* will also be the starting point for the development of new counselling products and new counselling methodologies for intermediaries and end users in career counselling. Aside from applications for the educational market, we also intend to develop applications aimed at those who are working and those who are looking for work.

Paper 'Perspectives on Work'

Under LDC's auspices the 'Perspectives on Work' concept is described in detail in an elaborate paper. It contains an explanation of the chosen system of sectors of work, types of work, and fields of work. Moreover, it contains applications for education and for those involved in the labour market.

The paper is intended for career counsellors in education, for employment agencies and for labour organizations such as: career counsellors at educational institutes, human resource managers, employees at outplacement bureaus, and career counsellors in general.

Annex



Sectors of work
1 Food
2 Housing & buildings
3 Clothing
4 Health & Care
5 Natural Environment
6 Energy & Raw Materials
7 Equipment & Tools
8 Transport infrastructure
9 Information & communication
10 Education
11 Public Administration, Law and Security
12 Arts, Culture, Religion and Science
13 Economics & Employment activities
14 Tourism & Leisure

Type of activities
1 Research & Development
2 Production
3 Control
4 Logistics
5 PR, marketing and sales
6 Human resource management
7 Accounting and clerical work
8 Management and strategic policy
9 Self employed (small business)

BEST COPY AVAILABLE

EDUCAREA INTERESELOR COGNITIVE - FUNDAMENT AL ORIENTĂRII CARIEREI ELEVILOR

L'EDUCATION DES INTERETS COGNITIFS - SUPPORT DE L'ORIENTATION DE LA CARRIERE DES ELEVES

COGNITIVE INTERESTS EDUCATION - SUPPORT OF STUDENTS CAREER GUIDANCE

Mariana AMARIEI - ROMÂNIA

1. Delimitări conceptuale privind interesul cognitiv

O sumară incursiune în istoria cercetărilor în domeniul educației ne relevă faptul că multe din deciziile privind practica educațională s-au bazat pe experiența generalizată și pe observații nespecifice, dar o cale superioară către practica educațională perfecționată este cea marcată de cercetarea științifică autentică.

Într-o lucrare recentă (Metodologia reformei educației) Sorin Cristea precizează că tendințele în materie de educație depind de soluții macrostructurale: "accelerarea evoluțiilor ireversibile; ocuparea mai bună a timpului destinat educației; formarea cetățeanului adaptabil la transformările din lumea muncii; protejarea educației în raport cu influențele mass-mediei". Deși reforma vizează schimbările de ansamblu ale contextului de desfășurare a învățământului ele se bazează pe un grup solid de inovații, în cadrul unui model unitar și echilibrat menținând în același timp sinergia internă a structurilor.

Schimbările care au bulversat economia și societatea noastră în ultimii ani au dus și la pierderea monopolului educației de către instituția școlară. Acest fapt impune ca aportul cercetării psihopedagogice să vizeze schimbări benefice pentru factorii implicați în formarea noilor generații ajutând școala să fie mai mobilă în fața innoirii însăși vieții.

Raportul privind sistemul educativ din România realizat sub coordonarea lui Cezar Bîrzea în 1993 înscrie între obiectivele strategice ale reformei "modernizarea învățământului în vederea creșterii calității". Unul dintre cele mai importante domenii în care se impune modernizarea se apreciază a fi "trecerea de la pregătirea bazată pe nevoile stricte ale unei profesiuni la o pregătire flexibilă care pune accentul pe capacitatea de a rezolva probleme multiple, pe abilitățile cognitive de bază, pe capacitatea de adaptare la un context social în schimbare"[1].

Formarea viitorului cetățean adaptabil la transformările din lumea muncii presupune depășirea modelului tradițional care prevedea ca primii 20-30 de ani să fie dedicați învățării, iar următorii 35-40 de ani practicării unei profesii. Este absolut necesară asigurarea unei pregătiri de bază menită să înfrunte provocările tehnice și morale ale viitorului ca și promovarea "unei vocații generale"[2] dispunând de nișe de receptare a noului reclamate de realitate.

Toate aceste semnale care solicită şcoala să fie mai receptivă la schimbările din economie şi societate, în sensul creşterii nivelului de adaptabilitate al tinerilor la transformările din lumea muncii, ca şi propriile preocupări în domeniul consilierii şi orientării carierei elevilor ne-au determinat să aprofundăm studiul intereselor cognitive la vârsta preadolescenței.

În scopul precizării conceptului facem apel mai întâi la definiția dată de "Dicționarul de psihologie" al regretatului profesor Paul Popescu-Neveanu care precizează că interesul este "raportul sau relația între o cerință subiectivă şi un dat obiectiv care devine pentru subiect interesant"[3]. Interesul cognitiv presupune curiozitate epistemică a cărei satisfacere produce plăcere, dar nu duce niciodată la reducția de tensiune el fiind susținut de motivația de creştere. De aceea se produce un efect de facilitare în activitatea preferată, efortul depus fiind peste limitele solicitate, însoțit de veritabile satisfacții şi de obținerea unor rezultate foarte bune. Interesele cognitive sunt orientări selective, relativ stabile şi active spre anumite domenii de activitate, de cunoaştere în general.

Deşi a circulat în literatura filozofică a secolului al XVIII-lea, în accepțiunea sa psihologică conceptul de interes a dobândit o largă recunoaştere prin lucrările lui Ed. Claparede, O. Decroly, M.Montessori, reprezentanți ai "noii educații" care puneau interesele copilului la baza instruirii. Ed. Claparede susține că interesul are un caracter funcțional, de mijloc de autoreglare a organismului, fiind integrat într-un principiu mai larg al homeostazei. Termenul aparține lui W. Canon şi desemnează "tendința organismelor de a menține constanți parametrii mediului intern"[4].

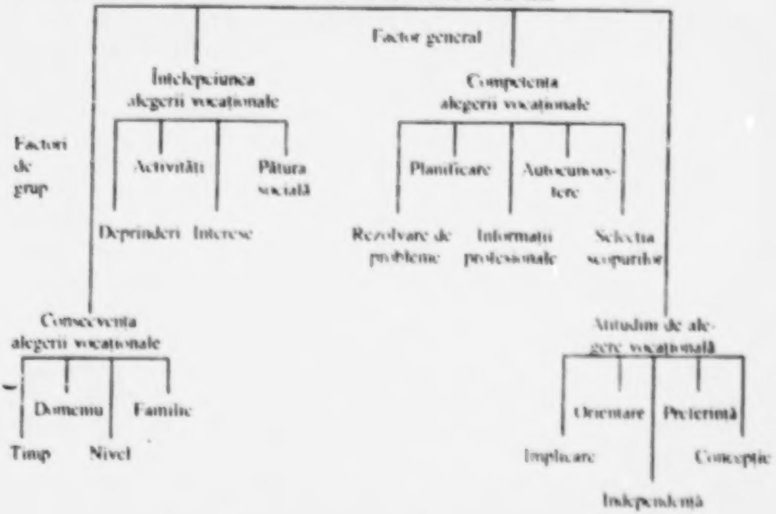
Şcoala activă datorează mult teoriei pedagogului american J. Dewey care definea interesele ca "semne ale unei forțe mereu crescânde... observarea continuă şi atentă a intereselor copilăriei fiind singurul mijloc prin care adultul poate pătrunde în viața copilului şi poate desluşi pentru ce activitate este pregătit şi cărei discipline şcolare i se poate dedica cu mai multă promptitudine şi folos"[5].

Într-un amplu studiu consacrat dezvoltării carierei inclus în volumul "Psihologia procesului educațional"[6], Donald E. Super prezintă contribuțiile teoretice majore şi programele de cercetare în problema evoluției carierei: D.E. Super şi colaboratorii (1957, 1967); Gribbons şi Lohnes (1968); Crites (1965); Flanagan şi Cooley (1966); A. Roe (1957) şi Holland (1966).

În studiul "Originile intereselor" modelul schițat de Anne Roe este bazat pe teoria dezvoltării copilului şi pe lucrări asupra personalității oamenilor de ştiință. În acelaşi timp este un model de dezvoltare deoarece utilizează ierarhia lui Maslow în ceea ce priveşte cerințele şi întăririle din partea părinților, dar şi un model structural pentru că pune accentul pe determinarea timpurie.

Folosind date considerabile acumulate în problema intereselor şi a dezvoltării vocaționale Holland deduce şase tipuri fundamentale de personalitate:

Realist, Intelectual, Social, Convențional, Întreprinzător și Artistic. Majoritatea studiilor menționate de Super în lucrarea amintită fac referire la variabila "interese" ca factor important al maturizării vocaționale[7]. (fig. 1).



Gradul de dezvoltare vocațională
Factor general
Înțelepciunea alegerii vocaționale
Competența alegerii vocaționale
Factori de grup
Activități
Pătura socială
Deprinderi
Interese
Planificare
Autocunoaștere
Rezolvare de probleme
Informații profesionale
Selecția ocupațiilor
Consecvența alegerii vocaționale
Domeniu
Familie
Timp
Nivel
Atitudini de alegere vocațională
Orientare
Preferință
Implicare
Concepție
Independență

Fig. (12-1) Reprezentarea maturității vocaționale în accepțiunea teoriilor asupra dezvoltării vocaționale (după Crites, 1965).

După B. Zorgo interesele sunt determinate de dimensiunile fundamentale ale personalității și anume de orientarea axiologică, de particularitățile dinamice, de aptitudini și motivație precum și de performanțele activității școlare[8]. În această accepțiune interesul are o structură complexă și cuprinde elemente de natură cognitivă, afectivă și conativă, exprimarea lui luând forma unei stări specifice de așteptare prelungită în acțiuni efective.

Preocupări privind definirea conceptului de interes cognitiv constatăm și în cazul altor autori români: I. Drăgan, D. Salade, T. Crețu, M. Roco ș.a.

Pentru Ion Drăgan interesul cognitiv poate fi definit ca o "atitudine de investigare a obiectelor sau activităților, atitudine determinată de trebuința de cunoaștere și cultivată prin educație"[9].

Efectuând o sinteză asupra teoriilor interesului Mihaela Roco stabilește trei moduri de interpretare a acestuia: 1) motivațional; 2) acțional; 3) atitudinal. Din perspectiva psihologiei acționale autoarea definește interesul ca acțiune orientată

selectiv, stabil, autonom, activ şi eficient spre cunoaşterea anumitor obiecte şi fenomene ale realităţii"[10].

Alte lucrări[11] pun accentul pe punctele de convergenţă în spaţiul intereselor (fig. 2)

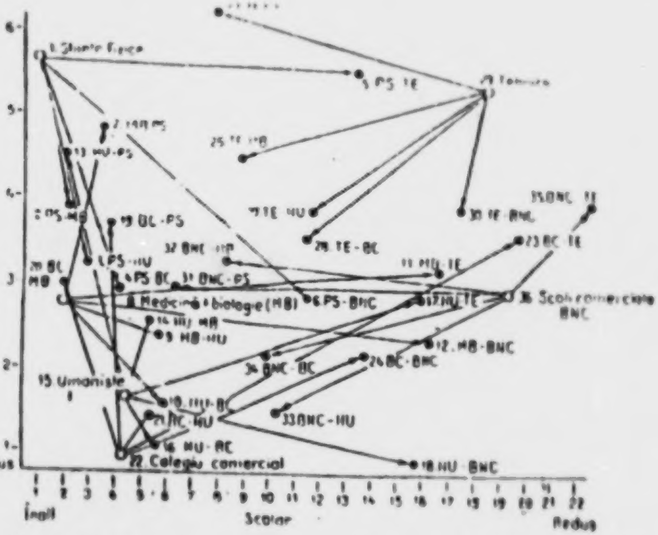


Fig. (12—3) Cele 36 puncte de convergenţă (centroide) în spaţiul intereselor.

Noi considerăm că interesul cognitiv este o formaţiune motivaţională complexă, caracterizată prin constanţă, organizare, eficienţă care presupune o orientare selectivă, activă şi relativ stabilă spre anumite obiecte sau domenii de activitate.

Din această perspectivă vom aborda particularităţile intereselor cognitive în preadolescenţă corelând rezultatele obţinute prin investigaţia efectuată cu rezultatele altor cercetări similare, sintetizând în acelaşi timp câteva elemente de psihogeneză a interesului cognitiv.

2. Evoluţia intereselor cognitive în preadolescenţă

Introducerea conceptului de interes în educaţie a marcat un moment important în istoria învăţământului şi a practicii pedagogice.

Deoarece la baza oricărui interes se află un interes de cunoaştere[12] iar maturizarea vocaţională a tinerilor implicând cu necesitate variabila interese,

BEST COPY AVAILABLE

considerăm suficient de motivată ideea că interesul cognitiv constituie fundamentul orientării carierei elevilor.

Preocuparea cadrelor didactice privind cunoașterea intereselor elevilor preadolescenți o considerăm la fel de importantă ca și aceea de formare și educare a intereselor în scopul unei orientări cât mai adecvate.

De aceea am procedat la corelarea datelor privind orientarea carierei elevilor cu interesul cognitiv specializat pentru o profesiune.

Abordarea genetic evolutivă a interesului cognitiv în literatura de specialitate pune accentul pe o formă bine cunoscută a motivației primare și anume reflexul de orientare-investigație care se prelungește cu elementul operațional - atitudinal[13], ambele componente dispunând de reglaj de natură emoțională și volițională. Motivația "intuitiv-exploratoare" care stă la baza interesului e foarte dezvoltată sub raportul forței și slab conturată din punct de vedere al conținutului. Afectivitatea este un factor dinamogen important care contribuie la apariția interesului, dar rolul ei este exclusiv. Cercetările contemporane de psihologie a interesului se ocupă în special de aspecte legate de conținutul lui (D.E. Super, 1964). El consideră că mult mai important decât cercetarea motivului care "este determinat social printr-o anumită ierarhizare a valorilor și orientare spre acestea" este analiza "modalităților specifice prin care se ating valori ce duc la satisfacerea motivului""[14].

Starea de sensibilitate a omului față de stimulările produse de ambianța informațională în care se integrează a dobândit denumirea de "curiozitate". D.E. Berlyne diferențiază curiozitatea receptivă de cea epistemică, având în vedere trecerea de la sensibilitatea primară la cea elaborată prin educație. În procesul cunoașterii starea de curiozitate apare ca efect al noului, al incertitudinii și e reclamată de structurile cognitive și atitudinale ale elevului.

Majoritatea demersurilor pedagogice se axează pe constatarea că noutatea produce o mai mare receptivitate, că situațiile conflictuale dintre noul mediu și experiența de viață generează stări de cunoaștere activă.

După M. Golu important este faptul că la om procesul motivațional e profund modificat prin înalta dezvoltare a funcției cognitive, fenomen cunoscut sub denumirea de "elaborare cognitivă a trebuințelor""[15]. Stările de motivație se dezvoltă în interiorul zonei de reglare ca rezultat fie al cerinței echilibrului homeostazic, fie al autoreglajului de dezvoltare. Așa se întâmplă în cazul curiozității epistemice ale cărei satisfaceri secvențiale nu înlătură tensiunea căutării și problematizării.

Similar interesele de cunoaștere acționează în sensul acumulării, prelucrării și integrării unei cantități cât mai mari de informație și a elaborării unei game cât mai largi de scheme și modele comportamentale adaptative.

Această sensibilitate "primară" față de tot ce este nou permite elaborarea unui sistem de motive integrate la nivel psihic superior și anume interesele propriu-zise de cunoaștere, de învățare.

Ele se supun principiului "feed-back-ului pozitiv", cu fiecare secvență cristalizându-se și consolidându-se tot mai mult, determinând ca un sistem informațional odată elaborat să deschidă calea pentru trecerea spre altul de nivel superior.

Stabilind un paralelism între dezvoltarea structurilor de gândire și cele moral afective, Jean Piaget susține că interesele se structurează odată cu elaborarea sistemului de valori (stadiul formal) care devine factor reglator al conduitei[18].

Preadolescența reprezintă nu numai etapa de tranziție spre adolescență ci în același timp un moment important în conturarea autocunoașterii bazată pe formarea imaginii de sine. Ca urmare elevul își cunoaște mai realist capacitățile, se adaptează progresiv la mediu și la activitatea școlară deschizându-se câmp liber de manifestare preferințelor, aspirațiilor și opțiunilor.

Prin studiul pe care l-am întreprins ne-am propus următoarele obiective:

- aprofundarea cunoașterii structurii interesului cognitiv și a dinamicii acestuia la vârsta preadolescenței;
- analiza dependenței intereselor cognitive de reușita școlară și condițiile socio-culturale;
- sublinierea importanței intervențiilor psihopedagogice a factorilor educativi în procesul structurării intereselor cognitiv-profesionale și al maturizării vocaționale.

Investigațiile efectuate au recurs la un complex de metode clasice de tipul observației, convorbirii, analizei produselor activității și a unui chestionar de interese adaptat obiectivelor pe care le-am urmărit. În cercetare au fost cuprinși un număr de 240 de elevi din clasa a VIII-a repartizați pe școli, sexe și rezultate școlare, conform datelor numerice din tabelul următor.

Prezentarea grupelor de subiecți cuprinși în cercetare

Unitatea școlară	Nr. de elevi	Vârsta	Distribuția pe sexe		Rezultate școlare		
			B	F	FB	B	S
Școala 3 Vs	64	14-15 ani	31	33	11	28	25
Școala 4 Vs	36	14-15 ani	17	19	6	18	12

Şcoala 5 Vs	72	14-15 ani	34	38	22	32	18
Şcoala 7 Vs	68	14+15 ani	32	36	12	29	17

În prezentarea rezultatelor vom avea în vedere răspunsurile la chestionare, confruntând datele obţinute cu informaţiile rezultate din celelalte metode utilizate.

O primă sarcină a elevilor de clasa a VIII-a a fost enumerarea obiectelor de învăţământ, în ordinea gradului de interes manifestat. În funcţie de numărul opţiunilor exprimate obiectele de învăţământ se ierarhizează astfel:

Rangul	Ob. de învăţământ
I	Limba şi literatura română
II	Matematica
III	Limbile moderne (engleză)
IV	Istoria
V	Geografia
VI	Biologia
VII	Fizica
VIII	Educaţia fizică
IX	Chimia
X	Cultura civică
XI	Muzica
XII	Desenul

Precizăm că au fost luate în considerare numai punctajele maxime ele exprimând la cel mai înalt nivel direcţia interesului cognitiv. Considerăm că româna şi matematica sunt pe primele locuri datorită importanţei care li se acordă în pregătirea examenului de admitere la liceu. În sprijinul acestei idei trebuie să precizăm că ele sunt recunoscute şi ca "obiecte importante" pentru viitorul profesional (item 3a).

Motivaţia alegerii este preponderent de natură intrinsecă răspunsurile fiind date sub forma: "îmi place", "mă pasionează", "simt atracţie faţă de ele" sau se proiectează în viitor fiind legate de profilul sau profesia pe care o vor urma. Informaţii suplimentare privind interesul manifestat am obţinut din convorbirile desfăşurate cu elevii, peste 65% dintre ei susţinând că desfăşoară activităţi în completare în domeniul respectiv: "lucrez în plus", "mă documentez", "exersez singur". Un indicator important al interesului cognitiv considerăm că este şi intervalul de timp care a trecut de când s-au manifestat primele preocupări pentru domeniul respectiv. Astfel 83,7% dintre elevi susțin că îi interesează un obiect de învățământ de 2-3 sau 4 ani, deci de când face parte din disciplinele de învățământ.

Totuși rezultatele obținute la învățătură și la testarea la limba română și matematică de elevii lotului studiat, respectiv creșterea numărului elevilor mediocri comparativ cu rezultatele altor cercetări (I. Drăgan, G. Dan -Spînoiu, M. Zăpârțan) ne determină să apreciem o scădere a nivelului intereselor cognitive pe ansamblu.

Interesul pentru limba engleză este in creștere datorită utilizării intense în domeniul calculatoarelor, dar și datorită deschiderilor spre colaborarea cu exteriorul.

Deși sunt pe ultimele locuri in clasament domenii ca informatica, psihologia, logica, religia, limba spaniolă atestă o diversificare recentă a intereselor cognitive in pas cu evoluția actuală a științei.

Preferințele exprimate de elevi (item 4) corelează pozitiv cu interesul cognitiv manifestat (72%), preferințele constituind premisele apariției intereselor pentru anumite domenii de activitate. (cf. Drăgan, 1975).

Corelații inalte există și intre obiectul preferat și nivelul de aspirație (58%), dar intre obiectul preferat și activitățile din timpul liber corelația este foarte slabă (23%).

Activitățile din timpul liber se axează pe audiții muzicale, vizionări tv., sport, plimbări, un număr extrem de mic de elevi continuând preocupările in direcția preferințelor și intereselor exprimate. Explicația acestui fenomen rezidă in preocupările specifice vârstei, apoi in ceea ce oferă mediul socio-cultural ca și in interesul scăzut al cadrelor didactice pentru activități paradidactice.

De asemenea se constată faptul că față de activitățile școlare interesul elevilor buni e mai pronunțat (75%) comparativ cu cel al elevilor slabi (31%), rezultate similare fiind consemnate și in alte studii (A. Străjescu, Revista de psihologie nr. 4/1986).

3. Repere educative vizând dezvoltarea intereselor cognitive

Organizarea optimă a serviciilor de orientare a carierei elevilor trebuie să aibă in vedere atât trasarea cadrului socio-profesional pentru care se pregătesc tinerii cât și cunoașterea particularităților individuale.

Propunem în final un model de eficientizare a orientării carierei prin acțiuni care să vizeze educarea intereselor cognitive utilizând următoarele demersuri:

- asigurarea unei informări de calitate privind domeniile tehnico-științifice și profesionale;
- stimularea curiozității epistemice prin elementele de noutate și promovarea metodelor activ-participative;

- valorificarea valenţelor de care dispun diferitele forme ale motivaţiei: pozitivă, negativă, cognitivă, afectivă;
- sprijinirea procesului de autocunoaştere la vârsta preadolescenţei, factori ce favorizează autoevaluarea şi autorientarea;
- diversificarea activităţilor desfăşurate în timpul liber;
- prevenirea situaţiilor de inadaptare sau eşec şcolar;
- crearea în şcoală a unui cadru socioafectiv stenic.

BIBLIOGRAFIE

Cezar BÎRZEA (coordonator). *Reforma învăţământului din România*, Bucureşti, 1993.

Sorin CRISTEA. *Metodologia reformei educaţiei*, Bucureşti, 1996.

Paul POPESCU-NEVEANU. *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, 1977

Paul POPESCU-NEVEANU - Op. Cit.

DEWEY - cf. M. Golu , Dinamica personalităţii, 1993

Donald E. SUPER. *Dezvoltarea carierei*, in J. Davitz, S. Ball. Psihologia procesului educaţional, E.D.P., Bucureşti, 1978.

J. DAVITZ, S. BALL - Op. Cit.

B. ZORGO. *Motivaţia*, in Psihologia generală de Alexandru Roşca, E.D.P., Bucureşti, 1976.

Ion DRĂGAN. *Interesul cognitiv şi orientarea profesională*, E.D.P., Bucureşti, 1975.

M. ROCO. *Aspecte teoretice privind structura şi geneza interesului ştiinţific la elevi*. În "Revista de psihologie nr. 2 1993.

J. DAVITZ, S. BALL - Op. Cit.

I. DRĂGAN - Opere citate

M. ROCO - Opere citate; M. GOLU - Opere citate; I. NEACŞU - *Motivaţie şi învăţare*, Bucureşti, E.D.P., 1978

M. ROCO - cf. D.E.Super, 1969,

M. GOLU - Opere citate

Tinca CREŢU. *Structura intereselor cognitiv-profesionale ale cadrelor didactice*. În: Revista de psihologie, nr. 4, 1988.

ABORDAREA PROBLEMATICII ORIENTĂRII ŞCOLARE ŞI PROFESIONALE ÎN CONTEXTUL AMELIORĂRII RELATIEI PROFESOR - ELEV PE BAZA PRINCIPIILOR PSIHOLOGIEI INDIVIDUALE A LUI ALFRED ADLER

L'APPROCHE PROBLEMETIQUE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DANS LE CONTEXTE DE L'AMELIORATION DE LA RELATION PROFESSEUR-ELEVE, BASEE SUR LES PRINCIPES DE LA PSYCHOLOGIE INDIVIDUELLE D'ALFRED ADLER

THE PROBLEMATIC APPROACH OF SCHOOL AND VOCATIONAL GUIDANCE IN THE CONTEXT OF THE AMELIORATION OF THE REALATIONSHIP BETWEEN TEACHER-STUDENT, BASED ON THE PRINCIPLES OF ALFRED ADLER'S PSYCHOLOGIE

Zoltan AMBRUS - ROMÂNIA

Schimbarea modului de viaţă a multor familii, greutăţile in asigurarea mijloacelor de subzistenţă, atitudinile negative de descurajare ale mediului familial contribuie din plin la slăbirea şi chiar dispariţia funcţiilor educative tradiţionale ale familiei. Influenţele de societizare şi afective atât de necesar pentru asigurarea dezvoltării sănătoase a copilului in multe familii sunt insuficiente. În această situaţie in faţa educaţiei din şcoală se ridică in mod neaşteptat o serie de noi sarcini, in primul rând sub forma unor influenţe educative corective, de resocietizare, menite să compenseze neajunsurile educaţiei din familie.

Zi de zi şcoala se confruntă cu diferitele simptome ale eşecului şcolar, cu dificultăţi de adaptare şi de invăţare, tulburări nevrotice, dizarmonii in grupurile de elevi, până la devierile caracteriale apărute la diferite vârste şcolare (8, p.189).

De asemenea, se constată că influenţele de societizare secundare, exterioare instituţiei de educaţie (mass-media, influenţele de grup etc.) incurajează preferinţa sau nevoia valorilor materiale faţă de cele umanistice.

Modificarea relaţiei părinte copil in contextul arătat mai sus a condus la schimbarea nedorită a relaţiei profesor-elev in sensul că a scăzut forţa de influenţare prin prestigiul educatorului, rolul funcţiei de model modificându-se in mod nefavorabil.

Aceste realităţi ale vieţii sociale şi şcolare se percep in procesul educaţional ca nişte adevărate "deranjamente" in societizarea copilului, ingreuind formarea unor funcţii de bază ale Eu-lui, a atitudinilor, deprinderilor şi rolurilor sociale, a mecanismelor de antrenare absolut necesare pentru soluţionarea cu succes a principalelor trei probleme de viaţă: profesiunea şi munca, relaţia pereche şi dragostea, integrarea in viaţă comuniunii (1, p.15).

Numai după o resocietizare corespunzătoare prin asistenţa complexă a copilului şi ameliorarea interrelaţiilor personale ce se stabilesc in procesul

BEST COPY AVAILABLE

educațional se pot organiza activitățile de societizare profesională (vocațională), de orientare școlară și profesională (4, p.15).

Societizarea profesională, ca parte organică a procesului de societizare se referă la însușirea unor cunoștințe, formarea de deprinderi și aptitudini, a unor însușiri de personalitate necesare pentru practicarea unei meserii, profesiuni, pentru a avea o vocație în viață (9, p.17).

Prima etapă a societizării profesionale se realizează în școală prin activitatea de orientare școlară și profesională, ca dimensiune vocațională a educației. Această dimensiune se fundamentează pe toate celelalte dimensiuni ale educației și dă consistență și finalitate practică a actului educațional (6, p.27).

Se pune întrebarea: cui revine sarcina și responsabilitatea asumării și tratării problemelor educative semnalate mai sus. Puținii psihologi și profesori consilieri de la centrele și cabinetele de asistență psiho-pedagogică înființate nu de mult, pot soluționa prin intervenții directe de consiliere și terapie un număr foarte redus de cazuri. După părerea noastră la rezolvarea problemei trebuie să contribuie fiecare educator, în sensul larg al cuvântului, și anume prin schimbarea treptată dar hotărâtă a concepției și atitudinii educative, printr-o muncă comună, în echipă, într-o atmosferă colegială, de încurajare reciprocă a tuturor celor care sunt interesați de inovarea pedagogică.

Deci înainte de toate se impune pregătirea corespunzătoare, adecvată și temeinică a educatorilor, formarea unei viziuni și atitudini educaționale care să permită stabilirea unor contacte individuale, diagnosticarea dificultăților socio-afective, cunoașterea și înțelegerea fenomenelor de grup, stimularea, motivarea și încurajarea fiecărei individualități, instituirea unui anumit tip de relații între elevi și educatori. Orice educator - subliniază D. Salade - trebuie să devină conștient de rolul și contribuția persoanei sale în orice situație pedagogică și, cu deosebire, de răspunderea ce-i revine în soluționarea problemelor educaționale (7, p.76-77).

Pentru aceasta educatorul are nevoie de curaj, deoarece educatorul însuși trebuie să schimbe ceva în propriul stil de viață, în sfera sa atitudinală, ca apoi la nivelul copilului, al grupului-clasă să se producă o ameliorare, o dezvoltare. Deci pedagogia încurajării presupune înainte de toate încurajarea educatorului, formarea formatorului, care va fi preocupat în permanență ca nici un copil sa nu fie descurajat în școală, iar copilul ajuns în școală deja descurajat, prin munca școlară comună să-și recâștige încrederea în forțele proprii (2, p.54).

Cunoașterea și însușirea concepției holistice despre om a psihologiei individuale a lui Alfred Adler, potrivit căreia ființa umană este o unitate deplină, indivizibilă (in-dividuum), trăirea și implementarea imaginii adleriene a omului în situații educative concrete, aduce un aport important în înțelegerea comportamentului uman și, nu în ultimul rând, în soluționarea problemelor educaționale într-o atmosferă democratică în care pedagogul și copilul devin parteneri echivalenți.

Necesitatea elaborării unei viziuni și atitudini educative bazate pe o cunoaștere exactă a legităților activității psihice a copilului, dar și a adultului, ne-a determinat să căutăm modalități psiho-pedagogice practice pentru conducerea și asistența copilului, accesibile tuturor practicienilor școlii, desigur în condițiile unei îndrumări, coordonări de specialitate din partea psiho-pedagogului școlar.

Din toamna anului 1996, împreună cu un grup de pedagogi de la Școala Generală "Varadi Jozsef" din Sfântu Gheorghe am elaborat și am început implementarea unui program educațional de încurajare în vederea însușirii unei noi concepții și atitudini educaționale. Programul se bazează, în esență, pe principiile și ideile psihologiei individuale, pe imaginea despre om a lui Aldred Adler, reprezentant de seamă al școlii vieneze *.

Programul cuprinde următoarele acțiuni (blocuri):

1. Organizarea a 2-3 întâlniri introductive cu personalul didactic al școlii, având caracterul unor activități de atelier desfășurate pe fondul experienței educative a participanților. Scopul acestor întâlniri este prezentarea și înțelegerea posibilităților de utilizare a principiilor și metodelor de psihologie individuală în soluționarea problemelor educative concrete într-o atmosferă de încurajare și cooperare.

2. Secțiunea a doua a programului cuprinde întâlniri și activități atelier organizate sistematic (din două în două săptămâni) pe parcursul unui an școlar care vizează înțelegerea de către participanți a manifestărilor de conduită, mai precis a scopurilor pozitive și eronate ale conduitei copiilor. Problemele teoretice ca: finalismul psihologiei adleriene, scopurile conduitei, trebuința de apartenență, stilul de viață, sentimente de inferioritate, compensare și supracompensare, complexul de superioritate etc. le-am prezentat și discutat în strânsă legătură cu practica educațională, experiența participanților, pe baza unor cazuri reale, propuse discuției chiar de pedagogi.

3. În cadrul acestei secțiuni a programului se prezintă concepția psihologiei individuale despre educație și conducerea copilului cu scopul de a crea un cadru teoretic și acțional pentru demersurile educaționale și de orientare din școală, un fundament democratic pentru întreaga activitate școlară.

În acest sens este foarte importantă înțelegerea imaginii adleriene a omului și transpunerea acesteia în situații educative concrete. Potrivit concepției psihologiei individuale, omul este o unitate deplină, indivizibilă, o ființă socială

---

* Un program asemănător a fost prezentat la cursurile Institutului de vară "Rudolf Dreikurs", Malta, ICASSI'95, de către Theo Joosten din Olanda.

de aceeaşi valoare cu alţii, cu drepturi egale, in mişcare continuă spre un ţel, spre autorealizare, formându-şi creativ soarta, nefiind o victimă, care alege liber dintre mai multe posibilităţi şi ia decizii pentru care el insuşi este răspunzător.

Toate greşelile, neajunsurile educative duc la amplificarea sentimentului de inferioritate şi implicit ingreuiază dezvoltarea sentimentului de comuniune socială, a interesului social. De aceea, formarea sistematică a autonomiei personale, educarea curajului, deschiderii, a unei conduite democratice pe baza principiilor respectului reciproc, responsabilităţii, inventivităţii şi sensibilităţii sociale formulate de către R. Corsini, constituie obiective educaţionale şi de societizare de prim ordin.

Implementarea acestor principii in activitatea educaţională contribuie la imbunătăţirea intregului proces instructiv, la soluţionarea problemelor de disciplină sau de comportament, la schimbarea in sens pozitiv a atitudinii pedagogilor, elevilor şi a părinţilor şi nu in ultimul rând la pregătirea elevilor pentru integrarea socială şi alegerea carierei.

În cadrul unor activităţi workshop participanţii vor face cunoştinţă cu cele mai cunoscute metode de educaţie bazate pe psihologia individuală. În psihopedagogia adleriană este deosebit de importantă valorificarea consecinţelor logice ale conduitei, ca alternativă in loc de pedeapsă. În legătură cu cazuri educative concrete din propria clasă, participanţii vor incerca să formuleze in comun cele mai potrivite consecinţe logice, luând in considerare principiile enumerate mai sus. Rezultatele aplicării vor fi discutate cu ocazia următoarei intâlniri.

Metoda educativă de bază o constituie incurajarea care se bazează pe atitudinea de incurajare, pe dezvoltarea increderii in forţele proprii şi a sentimentului de comuniune socială. Vom accentua importanţa modalităţilor de comunicare bazată pe respect, caracteristicile aplicării acestora in munca educativă. Astfel comunicarea in activitatea educativă trebuie să se bazeze pe respect şi acordarea unei atenţii deosebite faţă de copil. De asemenea, comunicarea să fie cât se poate de clară, să conţină formulări constructive, educatorul să accepte şi să-şi formuleze in cadrul comunicării propriile trăiri afective şi să caute intotdeauna posibilitatea compromisului.

În cadrul discuţiilor de grup vom clarifica ce este incurajarea, atitudinea de incurajare, cum se dezvoltă limbajul incurajării şi cum se aplică in practica educaţională, cum se poate preveni descurajarea, ce greutăţi, dificultăţi pot apare in cursul aplicării incurajării etc. Vom discuta cazuri concrete de aplicare a incurajării in clasa de elevi. Cu ocazia acestor activităţi coordonatorul programului va oferi participanţilor consiliere psiho-pedagogică de scurtă durată (Brief Counseling).

Organizarea intâlnirilor sau discuţiilor de clasă (Class meeting, Klassengesprach) constituie secţiunea de incheiere a programului. Scopul principiul este formarea grupului-clasă democratic, in care elevii cooperează, se ajută reciproc, incearcă să inţeleagă conduita celuilalt şi acceptă regulile conduitei democratice.

Prin aceste intălniri, discuţii se poate realiza un asemenea for democratic in care principiul echivalenţei sociale este respectat şi aplicat, iar fiecare membru al grupului contribuie şi participă la rezolvarea problemelor.

Aceste discuţii se pot organiza de la vârsta de 9-10 ani, vârstă la care copiii inţeleg deja scopurile acestor intălniri: dezvoltarea relaţiilor interpersonale, respectul diferenţelor, contribuţia la discutarea şi rezolvarea problemelor, dezvoltarea priceperilor de comunicare, inţelegerea scopurilor conduitei, incurajarea luării unor decizii proprii etc.

Durata discuţiilor să nu depăşească 15-20 minute, iar cu fiecare ocazie să discutăm numai o problemă care să fie inţeleasă de către toţi membrii grupului-clasă. Cu prilejul acestor discuţii organizate o dată pe săptămână, fiecare elev va cunoaşte sentimentul de importanţă şi responsabilitate, impărţind cu pedagogul responsabilitatea, copiii caută impreună soluţii pentru orice problemă sau conflict.

În cursul discuţiilor sau intre discuţii să nu forţăm schimbarea conduitei, ci să asigurăm o atmosferă pozitivă care să favorizeze modificarea dorită.

Dacă efectivul clasei este prea mare, se poate lucra in grupuri de 4-5 elevi. Copiii stând in cerc vor prezenta pe rând diferite propuneri pe care le vom analiza, discuta in ce măsură contribuie la soluţionarea problemei ridicate. Într-o atmosferă de colaborare, elevii se ajută şi se incurajează reciproc. Cu ocazia luării deciziilor să ţinem cont de consecinţele logice ale conduitei şi să incercăm ca şi elevii să inţeleagă aceste consecinţe.

Până la următoarea discuţie pedagogul sau dirigintele să se abţină de la orice intervenţie in legătură cu problema discutată. Dacă decizia luată nu are rezultate, vom incerca aplicarea unei alte propuneri. Esenţial in aceste discuţii de clasă este legarea consecinţelor logice ale conduitei cu incurajarea.

În concluzie, nu programul insuşi este important ci părerea şi atitudinea pedagogilor, faptul că pot discuta deschis despre propriile probleme pe care le pot schimba pe baza unei viziuni şi atitudini noi. Totodată se creează o atmosferă de incurajare in care educaţia se transformă intr-o activitate interesantă, captivantă şi efectivă, iar inovarea pedagogică devine sarcina şi responsabilitatea unei colectivităţi intregi de educatori.

După fiecare secţiune a programului, participanţii vor decide dacă vor să continue sau nu implementarea programului, astfel se evită "forţarea" intregului program şi se apelează la responsabilitatea pedagogilor.

Activităţile de atelier au o durată medie de 1,5 - 2 ore. Întregul program se poate realiza in 3-4 ani şcolari, totalizând cca. 80-100 ore. Activităţile noastre de atelier prezintă o mare varietate, de ex. prezentarea de informații, discuții de caz, activități in grupuri mici, brainstorming pentru găsirea de noi soluții, studierea unor materiale, aplicarea unor soluții, consiliere de scurtă durată etc.

Consilierea psiho-pedagogică ajută educatorul in mai buna ințelegere a interacțiunii intre el și clasa de elevi, intre el și un elev din clasă. Educatorul va ințelege mai bine propria contribuție la aceste interacțiuni. Consilierea are o mare însemnătate și in implementarea noilor idei in școală. Să nu uităm: orice schimbare în clasa de elevi incepe cu educatorul.

Este foarte importantă crearea pe tot parcursul realizării programului a ocaziilor in care pedagogii să vorbească despre problemele lor. Prin aceasta educatorul va simți că este luat în serios și că are posibilitatea de a schimba ceva in clasă.

Programul prezentat nu are caracter alternativ, nici pretenția de a fi ceva special. Aceste idei, principii, metode și tehnici pot fi utilizate de către toți educatorii, de către toată lumea, ceea ce concordă cu ideile și intențiilor lui Alfred Adler și Rudolf Dreikurs în legătură cu răspândirea psihologiei individuale în rândul practicienilor școlii, al tuturor educatorilor.

În fazele înaintate ale implementării programului se poate prezenta și părinților problematica abordată, chiar grupuri de părinți pot fi invitate să participe la activități și discuții.

Implementarea cu succes a programului presupune participarea unui număr cât mai mare de pedagogi, deoarece în acest fel se asigură transparență și o atmosferă de încurajare reciprocă.

BIBLIOGRAFIE

ADLER, A. *Psihologia școlarului greu educabil*. Editura IRI, București, 1995.

ADLER, A. *Individualpsychologie in der Schule* (Psihologia individuală in școală). Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1996.

ADLER, A. *Der Sinn des Lebens* (Sensul vieții). Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1992.

HOLBAN, I. *Laboratorul școlar de orientare*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.

JOOSTEN Th. *School imprevoment: How to Make a Better School* (Îmbunătățirea școlii: cum se face o școală mai bună). Institutul de vară "Rudolf Dreikurs" ICASSI, Malta, 1995.

NICULESCU, R. M. *Pedagogia generală*. Editura Scorpion 7, București, 1996.

SALADE, D. *Considerații privind statutul psihopedagogiei*. În: Forum, nr. 1-2-3/1995.

STRĂCHINARU, I. *Psihopedagogie specială*, vol. I, Ed. Trinitas, Iași, 1994.

SZABO, I. *Bevezetes a szocialpszichologiaba* (Introducere in psihologia socială). Nemzeti Tankonyvkiado, Budapest, 1994.

IMPLICAȚIILE PSIHOLOGIEI ÎN PROTECȚIA SOCIALĂ ACTIVĂ A ŞOMERILOR

LES IMPLICATIONS DE LA PSYCHOLOGIE DANS LA PROTECTION SOCIALE DES CHOMEURS

IMPLICATIONS OF PSYCHOLOGY IN AN ACTIVE PROTECTION OF THE UNEMPLOYED

Gabriel ANDREESCU, Dumitru CORNOIU - ROMÂNIA

I. Un obiectiv nou - tratarea şomajului

Între implicațiile complexe ale tranziției spre economia de piață este de remarcat caracterul dinamic al schimbărilor in toate segmentele vieții economice şi sociale atât la nivel macro-economic cât şi la nivel micro-economic. În acest context o condiție esențială a viabilității sistemului spre care se tinde este tocmai capacitatea de adaptabilitate a subsistemelor care il compun la ritmul şi caracteristicile schimbării.

Aflat intr-o legătură indisolubilă cu sistemul supus procesului de tranziție, echilibrul comportamental specific omului intr-un anume moment al evoluției sociale, este puternic perturbat. Se poate aprecia că numai capacitatea de adaptabilitate a acestuia este determinantă in stabilirea unei noi stări de echilibru corespunzătoare noilor condiții existente sau spre care se tinde in plan economic şi social.

Unul dintre fenomenele cu caracter perturbator in plan comportamental, specifice tranziției societății centralizate spre economia de piață, il constituie **şomajul**. Consecința inevitabilă a modificărilor structurale profunde ale mecanismului economic şi social, fenomenul in sine are un caracter aleatoriu determinat de viteza imprimată schimbării.

Este normal ca in condițiile noi societatea să fie preocupată de identificarea acelor structuri politice şi administrative care prin acțiuni concertate să faciliteze pe de o parte contracararea şi diminuarea efectelor negative ale şomajului asupra comportamentului uman, iar pe de altă parte să stimuleze omul in căutarea propriilor resurse comportamentale, care odată puse in valoare conduc la reinserția sa in viața socială activă.

II. Protecție socială pasivă şi protecție socială activă

Tensiunile create ca urmare a apariției fenomenului de şomaj sunt in atenția factorilor decizionali preocupați de asigurarea stabilității sociale şi dezamorsarea stărilor conflictuale manifeste sau in stare latentă.

Detensionările se pot realiza prin mijloace, tehnici şi metode specifice protecției sociale pasive sau protecției sociale active. Este de preferat pe termen scurt - in situații de stabilitate economică - **o protecție socială pasivă** care presupune concentrarea eforturilor pe direcția constituirii și repartizării mijloacelor bănești necesare asigurării existenței populației afectată de șomaj.

Pe termen lung însă, efectele de antrenare în plan economic, ale protecției sociale pasive, sunt foarte costisitoare astfel încât se impune cu acuitate și adoptarea altor măsuri, specifice **protecției sociale active**, între care mai frecvente sunt cele privind:

- calificarea și recalificarea;
- crearea de activități pe cont propriu sau de mici întreprinderi;
- servicii de informare și documentare asupra pieței muncii;
- servicii de asistență psiho-socio-umană.

Acest ansamblu de măsuri devine viabil numai atunci când în structurile administrative ale statului de drept își face loc din ce în ce mai mult **activitatea de mediere a muncii.**

Apărută relativ recent în limbajul de specialitate, medierea muncii exprimă o activitate complexă care își propune să realizeze, pe piața muncii, o punere de acord a cererii cu oferta de locuri de muncă pornind de la cunoașterea nevoilor cantitative și calitative de forță de muncă ale agenților economici, a caracteristicilor potențialului uman, a ansamblului relațiilor și posibilităților de acțiune din administrație și economie în plan vertical și orizontal. Având un pronunțat caracter interdisciplinar, medierea muncii presupune în egală măsură din partea celor care o exercită, capacitatea de discernere a relațiilor tehnice și economice, de investigare a omului și universului în care acesta trăiește, de cunoaștere și sprijin a persoanelor aflate în căutarea unui proiect personal respectându-i libertatea fundamentală - **aceea de a alege**.

Aflat în fața schimbărilor, uneori brutale, ale realității tehnice, economice și sociale, **mediatorul** este pus frecvent în imposibilitatea de a-și exercita rolul și funcțiile în domeniul său de activitate din cauza unor veritabile blocaje psihice care se instalează între acesta și partenerii săi de lucru - șomerii. Este momentul în care trebuie să intervină energic și eficient specialiștii în psihologie integrați în structurile organizaționale ale mecanismului protecției sociale active.

III. Serviciile psihologiei în sprijinul protecției sociale active

Prin serviciile pe care le pune la dispoziția celor preocupați de diminuarea ratei șomajului și reinserția forței de muncă disponibilizate, PSIHOLOGIA, poate fi implicată în desfășurarea eficientă a tuturor măsurilor de protecție socială activă.

Între acțiunile specifice psihologiei, utilizabile în cazul unei protecții sociale active, se folosesc cu rezultate bune:

- selecția profesională;
- orientarea profesională;

- consultanţa profesională;
- consilieratul etc.

Tehnicile şi metodele proprii psihologiei, asimilate de structuri organizaţionale **în domeniul ocupării resurselor umane (oficii sau agenţii de ocupare)** asigură:

- reglajul fluxului operaţional în condiţii de suprasolicitare a sistemului de lucru instituit la un moment dat prin selecţia cererilor în funcţie de oferta şi criteriile impuse de către ofertanţi;
- studiul opiniei şi motivaţiilor prin convorbiri profesionale care au menirea să releve disponibilitatea pentru muncă şi o atitudine activă pe piaţa muncii din partea subiecţilor investigaţi;
- evaluarea, din punct de vedere al ofertantului, a ansamblului de aptitudini şi cunoştinţe necesare pentru exercitarea corespunzătoare a unor activităţi, funcţii sau meserii (elaborarea de psihograme şi profesiograme);
- evaluarea profesională, din punct de vedere al subiecţilor aflaţi în căutare de muncă, conform aptitudinilor şi cunoştinţelor necesare, stabilite pe bază de psihograme şi profesiograme;
- consilierea profesională în cazuri deosebite, aflate la limita dintre normal şi patologic.

În cazul unor structuri organizaţionale instituite **în domeniul formării profesionale,** psihologia poate interveni activ prin servicii calificate privind:

- informarea profesională sectorială, pe activităţi, funcţii sau meserii;
- orientarea profesională în funcţie de oferta de pe piaţa muncii, cererile de muncă şi capacitatea de formare a structurilor organizaţionale de formare;
- determinarea potenţialului psiho-aptitudinal al subiecţilor raportat la nevoile formativ-educative;
- determinarea mărimii eşantioanelor de subiecţi cu disponibilităţi şi motivaţii în a se forma, corespunzător aptitudinilor lor şi capacităţii de formare a structurilor organizaţionale de formare;
- elaborarea programelor formative numai după corelarea cererilor de muncă cu ofertele de pe piaţa muncii.

Pornind de la concepţia că subsistemele de protecţie socială, sunt deschise şi interactive, după opinia noastră trebuie ca psihologia, prin serviciile pe care le pune la dispoziţia structurilor organizaţionale, să se implice cu tehnici moderne şi mijloace specifice în stimularea accelerării trecerii de la protecţia socială pasivă la protecţia socială activă. Considerăm că aceasta trebuie însoţită de demersurile necesare şi în plan legislativ pentru ca implicarea să fie deplină redând psihologiei şi psihologilor locul şi rolul pe care trebuie să-l aibă într-o societate modernă.

OPŢIUNEA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ - FACTOR DE MAXIMĂ IMPORTANŢĂ ÎN EVOLUŢIA PERSONALITĂŢII ELEVULUI

OPTION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE - FACTEUR D'IMPORTANCE MAXIMALE DANS L'EVOLUTION DE LA PERSONALITE DE L'ELEVE

EDUCATIONAL AND VOCATIONAL OPTION - FACTOR OF MAXIMAL IMPORTANCE IN THE STUDENT DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Maricica ANDREI - ROMÂNIA

Orientarea şcolară şi profesională este o componentă fundamentală a activităţii de asistenţă psihopedagogică realizată în şcoală. În evoluţia personalităţii elevului sunt două momente cruciale care contribuie la realizarea deplină a personalităţii elevului:

a. - exprimarea opţiunii şcolare şi profesionale la finele clasei a VIII-a;

b. - exprimarea opţiunii academice la clasa a XII-a.

Centrul Judeţean de Asistenţă Psihopedagogică din judeţul Iaşi a urmărit influenţa acestor două momente asupra realizării depline a personalităţii. În acest scop s-a realizat în perioada trimestrului I a anului şcolar 1996-1997 o cercetare privind opţiunea şcolară şi profesională a elevilor din clasa a VIII-a. În urma acesteia s-au obţinut următoarele concluzii:

Şi anul acesta ca şi în anii precedenţi C.J.A.P.P. a realizat un sondaj asupra opţiunilor şcolare şi profesionale a elevilor din clasa a VIII-a. S-a folosit un chestionat alcătuit din 15 întrebări care urmăresc coordonatele:

A. Tipul de şcoală pentru care optează elevii şi profilul acesteia;

B. Gradul de corelare a opţiunilor elevilor cu:

1. aptitudinea şcolară;
2. dorinţa părinţilor;
3. rezultatele la disciplinele de studiu şi participarea la cercuri şi concursuri şcolare;

C. Gradul de implicare a factorilor educativi în realizarea orientării şcolare şi profesionale;

D. Surse şi modalităţi de informare.

Eşantionul a fost format dintr-un număr de 2428 de elevi dintre care 2140 din municipiul Iaşi şi 288 din judeţ. Au fost alese câte trei clase a VIII-a din 32 de unităţi şcolare. Principiul alegerii a fost: o clasă foarte bună, una medie şi una slabă, asigurându-se reprezentativitatea grupului investigat.

Metodele de prelucrare a datelor sunt statistice.

Investigarea şi prelucrarea datelor au fost realizate de profesorii consilieri ai C.J.A.P.P. şi C.I.A.P.P.

Rezultatele statistice se prezintă astfel:

a. tipul de şcoală: - liceu 2197 elevi	nr. elevi	%
-teoretic:		
- real:	486	22,1
- uman:	376	17,1
- nespecificat	281	12,8
-industrial:	221	10,1
-sportiv	60	2,7
-artă	120	5,5
-pedagogic	85	3,9
-informatică	112	5,1
-agricol	20	0,9
-teologic	19	0,9
-economic	238	10,9
-militar	49	2,2
-silvic	8	0,4
-marină	2	0,1
-poliţie	5	0,2

- şcoală profesională 274 elevi		
-nespecificat	145	52,9
-mecanic auto	45	16,4
-tâmplar	20	7,3
-electrician auto	17	6,2
-frizerie-coafură	14	5,1
-cofetar-bucătar	13	4,7
-alte profile	20	7,3

- şcoală complementară 39 elevi
- incadrare in muncă 21 elevi

Faţă de anul trecut se inregistrează o serie de schimbări:

- liceul teoretic

1995-1996	1996-1997
50,77% (real 35,26%-uman 15,50%) deci un raport de 2r/1u	52% (real 22,1%-uman 17,1%-nespecificat 12,2%) deci un raport de 1r/1r

- licee de profil

- industrial: 14,52%	10%, (deci in scădere)
- economic: 16,6%	10,8% (deci, in scădere)
- agricol: 0,7%	0,9% (creştere)
- informatică: 4,5%	5,5% (creştere)

- pedagogic: 3,6% 3,9%
- educație fizică: 5% 2,7% (scădere)

- școli profesionale

- 31% 11%

Concluzii asupra datelor statistice

A. Se observă o creștere a numărului de elevi orientați în special spre liceele teoretice, raportul real/uman modificându-se de la 2 real la 1 uman la 1/1. De asemenea, se constată o scădere a procentului de elevi orientați spre școala profesională.

B. Gradul de corelare a opțiunilor cu aptitudinile elevilor este:

1995-1996	1996-1997
- există o corelare de doar 25%	- Idem

- În general, corelează opțiunile elevilor cu dorințele părinților;
- Rezultatele la disciplinele școlare nu corelează totdeauna cu opțiunile elevilor;
- Activitatea în cercurile pe discipline este foarte slabă.

C. Gradul de implicare a factorilor elevilor:

- la întrebarea "Cine te-a informat pentru profesia aleasă"?

Răspunsurile sunt prezentate astfel:

	1995-1996	1996-1997
a. - factori extrașcolari (singuri, părinți, rude, mass-media):	97%	87,5%
b. - factori școlari (diriginți, profesori):	3%	12,5% (din care cadre didactice 4,7%; profesori psiho-didactici 7,6%;

În comparație cu celelalte surse, se observă implicarea încă foarte scăzută a școlii în informarea directă a elevilor. Menționăm că atunci când elevul afirmă că s-a informat singur în legătură cu profesia aleasă, de fapt este vorba de o convertire a motivației extrinseci în motivație intrinsecă. Motivația exterioară primită de la școală este interiorizată, devenind propriomotivare. Reflectând asupra rolului profesorului consilier se remarcă o creștere semnificativă a influenței acestuia asupra orientării profesionale a elevilor, spre exemplu, la Școala "Vasile Conta" din Iași unde s-a lucrat sporadic asupra orientării, doar 12 elevi din 88 semnalează influența consilierului școlar. În schimb la Școala "Ion Creangă" și Liceul "Emil Racoviță", unde s-a lucrat intens, s-au obținut cifre precum: 52 din 86 și 63 din 92 de elevi.

D. Cu privire la sursele de informare solicitate de elevi menționăm că 88% sunt de natură școlară și doar 12% extrașcolare, după cum urmează:

- întâlniri cu specialiști 25,6%

- ora de dirigenție	22,4%
- vizite în licee	15,2%
- legătura cu profesori consilieri	15,0%
- vizite la întreprinderi	9,8%
- mass-media și alte surse	12,0%

Plan de acțiune pentru orientarea școlară și profesională a elevilor din clasa a VIII-a - propunere

A. Datele statistice obținute la punctul A determină să sugerăm structurarea planului de școlarizare pentru anul de învățământ 1996/1997 și în funcție de rezultatele sondajului, respectiv:

- creșterea numărului de locuri pentru liceu teoretic, în special pentru profilul umanist;
- micșorarea numărului de locuri la profilele industriale.

Totuși va trebui ca în viitor să se insiste asupra educației elevilor privind rolul deosebit al industriei și agriculturii în revigorarea economică.

B. Pentru realizarea unei mai bune corelații a opțiunilor școlare cu aptitudinile elevilor sugerăm implicarea mai mare a consilierilor școlari în testarea aptitudinală și de personalitate. Pentru aceasta este necesară mărirea numărului de cabinete interșcolare, deoarece ele în prezent nu reușesc o acoperire optimă a rețelei școlare existente. Înființarea lor ar avea efect și asupra educării părinților în vederea respectării personalității copiilor.

C. și D. Pentru mai buna informare a elevilor și părinților în domeniul orientării școlare si profesionale, sugerăm:

- implicarea mai intensă a școlii în această activitate;
- realizarea efectivă a orelor de dirigenție pe teme de OSP;
- instruirea responsabililor comisiilor metodice a diriginților pentru a deveni formatori pe probleme o.ș.p. în unitățile școlare;
- perfecționarea profesorilor diriginți în acest domeniu;
- reactivarea comisiilor OSP îndrumate metodologic de C.J.A.P.P. sau, după caz, de C.I.A.P.P.
- crearea opțională a unor grupe-care să realizeze jocuri de rol pentru dezvoltarea aptitudinilor speciale ale elevilor;
- permanentizarea educației OSP pentru evitarea realizării ei sporadic, în salturi.

Și orientarea academică ocupă un loc important în viața elevului de liceu.

Centrul s-a preocupat și de această etapă deosebit de importantă din evoluția personalității elevului în drumul său spre desăvârșire. Motivația care a determinat studiul este profundele mutații care se produc în plan social și care în mod normal influențează evoluția individului. Am pornit de la premisa că absolvenții de astăzi sunt, poate, specialiștii de mâine. Ei vor avea de purtat și o parte din greul tranziției și de aceea trebuie să-și cumpănească foarte bine decizia pentru o *facultate, colegiu, formă postliceală își termină* aici studiile.

Studiul a urmărit următoarele coordonate:

1) - exprimarea opțiunii: - academice
- colegiu
- școală postliceală
- încadrare in producție
- alte alternative.

2) - explicarea motivației pentru care a optat

3) - factorii care au influențat alegerea.

Pentru prelucrarea datelor s-au folosit metode statistice.

Concluziile sunt următoarele: s-au aplicat 3128 chestionare la elevii - claselor a XII-a din municipiul și Județul Iași. Menționăm că nu au fost chestionate: Lic. Hpolboca, Ind. 1 Pașcani, Lic. Târgu Frumos, Lic. G. Ibrăileanu Iași. Dintre aceștia:

- 2262 elevi intenționează să se inscrie in invățământul superior, reprezentând 72% din total;
- 171 elevi optează pentru școala postliceală - 5,5%
- 382 elevi optează pentru incadrare in producție - 12,21%
- 222 elevi pentru alte alternative - 7,09%
- 54 elevi nu știu ce vor face. - 1,72%

1. Concluziile privind exprimarea opțiunii academice pentru susținerea examenului de admitere in invățământul superior in anul școlar 1997-1998 prezintă următoarele date:

- pentru meseria de profesor au optat 390 de elevi, reprezentând 12,5%.

Analizând opțiunea in funcție de specializarea pentru care optează au fost obținute următoarele informații:

- multi dintre cei care optează pentru meseria de profesor, respectiv 270 elevi nu erau incă hotărâți la ce profil vor participa la examenul de admitere. De altfel fenomenul nehotărârii se observă in tot cursul cercetării. Foarte puțini elevi au dovedit certitudine asupra orientării academice. Cauzele vor fi reliefate la punctul al treilea al concluziilor.

- din analiza opțiunilor clar exprimate este următoarea:

- pt. Facultatea de Limbă și literat. română au optat:	31 elevi
- pentru Facultatea de Geografie	21 elevi
- pentru Facultatea de Istorie	18 elevi
- pentru Facultatea de Filosofie	15 elevi
- pentru Facultatea de Ed. fizică și sport	9 elevi
- pentru Facultatea de Teologie	6 elevi

  - pentru Facultatea de Matematică 4 elevi
  - pentru Facultatea de Chimie 4 elevi
  - *pentru Facultatea de Franceză principal* 4 elevi
  - pentru Facultatea de Sociologie 2 elevi
  - pentru Facultatea de Biologie 2 elevi
  - pentru Facultatea de Engleză principal 1 elev
  - pentru Conservator- secţia Pedagogie- Muzică 1 elev
  - pentru Facultatea de Fizică 1 elev
  - pentru Facultatea de Limbi moderne nespecificat 1 elev.
- 435 elevi optează pentru Institutul de Ştiinţe Economice,reprezentând 14%
  - Finanţe - Contabilitate - 78 elevi;
  - Economist (Ec.industriei şi Ec. agrară) - 271 elevi;
  - Management - 31 elevi;
  - Marketing - 2 elevi;
- 319 elevi optează pentru Institutul Politehnic 10,2%
  - 31 elevi - Facultatea de Arhitectură
  - 19 elevi Facultatea de Chimie industrială
  - restul nespecificat
- 277 elevi optează pentru Facultatea de drept - 9%
- 210 elevi optează pentru Facultatea de Medicină Umană - 7%
- 152 elevi optează pentru Facultatea de Informatică - 5%
- 138 elevi optează pentru o carieră militară - 4,5%
    - 58 elevi - ofiţer MAN
    - 69 elevi - ofiţer poliţie
    - 11 elevi - ofiţer SRI

- 128 elevi optează pentru Facultatea de Psihologie - 4,1%
- 84 elevi optează pentru Facultatea de Medicină Veterinară - 2,7%
- 50 elevi optează pentru Facultatea de Filosofie-Asistenţă socială - 1,6%
- 49 elevi optează pentru o facultate de limbi moderne, pentru a deveni translatori - 1,6%
- 41 elevi optează pentru Facultatea de Teologie - 1,3%
- 36 elevi optează pentru Facultatea de arta plastice - 1,1%
- 28 elevi optează pentru Facultatea de Geologie - 0,9%
- 24 elevi optează pentru cariera de jurnalist - 0,76%
- 21 elevi optează pentru Facultatea de Actorie - 0,7%
- 20 elevi optează pentru Facultatea de Agronomie - 0,7%
- 13 elevi optează pentru Facultatea de Zootehnie - 0,4%
- restul alte facultăţi.

Pentru şcoli postliceale opţiunile celor 342 de elevi sunt:

- 207 elevi optează pentru asistent medical - 6,61%
- 92 elevi optează pentru învăţători - 3%
- 19 elevi optează pentru designer - 0,6%
- 12 elevi optează pentru telefonişti - o,5%
- 11 elevi optează pentru tehnician dentar - 0,4%

Analizând mecanismele care determină alegerea meseriilor de către elevi s-au obţinut răspunsuri de tipul:

- îmi place meseria pe care intenţionez s-o aleg
- am aptitudini
- îmi oferă satisfacţii financiare
- este o meserie de viitor
- este o meserie care îmi asigură un statut social onorabil
- satisfacţii profesionale
- îmi oferă posibilitatea de a călători
- doresc să ajut pe oamenii din jurul meu
- este o meserie frumoasă
- am pasiune pentru meserie
- este o meserie interesantă
- îmi oferă independenţă
- să devin ceea ce mi-am promis

Analiza pe ranguri a motivaţiilor relevă faptul că pe primul plan se află plăcerea pentru meseria aleasă, pe locul al doilea aptitudinea pentru meserie şi pe locul trei beneficiile de natură financiară. Comparând motivaţia declarată la trecerea de la clasa a VIII-a, la clasa a IX-a, unde rangul unu ocupau satisfacţii de natura materială se observă o reaşezare a sistemului motivaţional ale elevilor dinspre factori extrinseci spre factori intrinseci. Alegerea meseriei pe baza aptitudinii şi plăcerii demonstrează o bună orientare a absolvenţilor. Rezultatele statistice obţinute răstoarnă concepţia preconcepută conform căreia tineretul din perioada tranziţiei ar fi complet dezorientat şi lipsit de perspectiva statutului social.

Analizând cu atenţie care au fost factorii care au influenţat orientarea şcolara şi academică s-au desprins următoarele concluzii:

- familia ocupă încă locul cel mai important în procesul de orientare a absolvenţilor. Totuşi în cea mai mare parte a răspunsurilor se evidenţiază faptul că există un grad mare de corelare a opţiunii elevilor cu dorinţa părinţilor;

- creşte rolul consilierului de asistenţă psihopedagogică în depistarea aptitudinilor necesare pentru practicarea meseriilor. Spre deosebire de concluziile desprinse la clasa a VIII-a unde rolul consilierului, deşi în creştere, ocupă locul al IV-lea în cazul orientării academice, rolul consilierului ocupă locul doi;

- mass-media ocupă al treilea loc in ierarhia factorilor de influență.

Cercetările făcute de Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică au putut fi puse in corelație cu rezultatele anchetei realizate de Centrul de informare profesională și plasare al studenților și absolvenților de pe lângă Universitatea "Al. I. Cuza" Iași. Acesta a realizat o anchetă privind orientarea absolvenților din clasa a XII-a spre facultățile din cadrul universității. Profesorii psihopedagogi de la C.J.A.P.P. au asigurat aplicarea și prelucrarea parțială a chestionarelor concepute de C.I.P.S.A. Au fost chestionați 1500 de elevi din liceele reprezentative ale municipiului Iași. Deși eșantionul a fost mai redus el a fost suficient de reprezentativ. S-a observat o corelare aproape perfectă a rezultatelor obținute de C.I.P.S.A. cu cele obținute de C.J.A.P.P. Astfel facultățile cu profil economic ocupă locul I, profesorii de diverse specializări locul II, cei de la facultatea de drept locul III, psihologie și psihopedagogie specială locul IV.

Corelarea celor dou[studii demonstrează corectitudinea cu care au fost prelucrate datele.

Toate concluziile relatate pe parcursul materialului reliefează faptul că pentru toți factorii implicați in orientarea școlară și profesională a elevilor opțiunea elevilor constituie un factor de maximă importanță in dezvoltarea personalității elevilor. Continuitatea procesului de orientare face ca exprimarea opțiunii să se facă in condițiile conștientizării rolului pe care-l au trăsăturile de personalitate in obținerea succesului in meseria aleasă.

TRADITION ET MOBILITÉ DANS LE CHOIX DE LA FUTURE PROFESSION

TRADITION AND MOBILITY IN THE CHOICES OF THE FUTURE PROFESSION
TRADIȚIE ȘI MOBILITATE ÎN ALEGEREA VIITOAREI PROFESII

Cristiana ANTOHI - ROUMANIE

Passionnante et attrayante, difficile et contradictoire à la fois, la formation des aspirations et des idéaux professionnels est restée, reste et restera parmi les problems de grande utilité en ce qui concerne l'école actuelle.

Informer l'élève avec les nouvelles connaissances et le former en vue de l'acquisition de ces connaissances est un devoir que chaque professeur accompit à sa classe. Savoir répondre aux besoins réels de l'élève, pouvoir le conduire vers la connaissance du soi-même c'est l'aspect le plus délicat, j'ose même dire le plus difficile de notre métier.

S'il est vrai qu'une partie infime du destin de nos élèves dépend aussi de nous en tant que pédagogues, alors il faut se donner beaucoup de mal à les aider pour ne pas avoir plus tard de regrets.

Arrivée a une période de ma profession qui me permet de penser aux cinq générations d'élèves que j'ai dirigées au college et qui ont tous à l'heure actuelle un métier dont ils sont dignent j'ai cru qu'il serait utile pour moi-même d'observer le phénomene de la mobilité dans le choix du futur métier.

L'éducation des élèves de college dans le sens du travail bien accompli, suivant leurs propres aptitudes, tenant compte en même temps des nécessités de la région ou du pays, mais aussi dans le sens du changement de la mentalité des parents constitue une des tâches les plus difficiles du professeur principal.

Cette tâche était beaucoup plus facile avant la période des transformations de 1989 lorsque la responsabilité revenait pour la plupart à ceux qui dirigeaient notre travail. Nous savions des le début de la huitieme que le pourcentage des élèves qui puissent soutenir l'examen aux lycées devait être de cent pour cent. Notre seule tâche était d'orienter nos éleves vers tel ou tel lycée.

La réalité économique de nos jours oblige à un changement d'attitude par rapport au rôle de conseiller pour nos élèves. Il ne faut pas oublier que le jugement auquel nous sommes soumis par nos propres élèves pese bien lourd sur nous. Le chomage, l'alcoolisme, les familles qui se séparent, plus fréquemment, tristes réalités quotidiennes transforment l'attitude de l'apprenant qui trouve plus de confiance dans l'école.

L'élève bénéficier d'une information exacte sur la vie économique du pays sur les transformations qui se produisent du jour au lendemain dans tous les domaines de l'activité humaine.

Toutes les revues de spécialité, tous les programmes des télévisions, tous les journaux présentent comme seules coordonnés invariables:

- la connaissance de l'ordinateur;
- la maitrise d'une ou de deux langues étrangères;
- la conduite morale de l'individu qui veut avoir un travail.

La recherche psycho-pédagogique exposée dans cette communication est née donc d'une nécessité pratique.

Nous avons constaté qu'à l'âge de quatorze ans les élèves de nos jours sont capables dans une mesure plus grande que ceux des années quatre-vingts de prendre leur sort dans leurs propers mains. On ne les entend plus dire "c'est ma mère ou mon père qui veut que je devienne" mais plutot" moi, je voudrais devenir..."

Se heurtant à la réalité de la vie présente dans leur familles, ils essaient de se diriger vers des études qui permettent soit une source de revenu immédiate soit un travail plus recherche à l'avenir.

On peut parler donc, de l'intérêt qui donne la valeur à l'orientation de la personnalité à l'âge de la scolarité. C'est l'intèret qui, défini du point de vue psychologique exprime la direction, d'orientation. L'intérêt, contraire à l'apathie nait à la suite d'une nécessité et apporte pleinement sa contribution à la réalisation de l'individu. Son role à jouer est donc très grand dans le processus d'adaptation aux conditions du milieu social.

Il exprime une relation à la fois intellectuelle et affective qui s'établit entre l'individu et la réalité en l'aidant à faire une sélection, probléme extrêmement important pour un élève de classe terminale d'un collège roumain.

Je vais vous retenir l'attention avec quelquels donnes extraites d'un test. À l'aide du docteur psychiatre Petronela Paziuc de la ville on a réalisé un test sur le choix de la profession, test donné à un échantillon de quatre-vingt-dix élèves. Il y avait là quarante-cinq questions auxquelles les élèves devaient répondre par des chiffres de cinq à un.

Le test représente un questionnaire adapté selon D. Super. Il contient quarante-cinq questions qui portent sur le choix de la profession.

Les élèves répondent par des chiffres de 1 à 5. Les chiffres signifient le degré d'importance conférée aux caractéristiques professionnelles.

Le questionnaire comprend quinze facteurs, chacun d'eux décrivant une caractéristique essentielle, spécifique pour un ensemble de métiers ou d'activités. Il doit tenir compte de trois items.

Les élèves soumis au test ont attribué le maximum de valuers aux facteurs représentant:

- le style de vie que la profession implique (surtout des professions à programme irrégulier qui suppose des voyages, un incessant va et vient);

- l'ambiance de travail des professions ayant comme caractéristique de bonnes conditions de travail, de la chaleur, de la propreté, le manque du bruit;

- des professions qui supposent une qualification faite à moitié et des employers dans le domaine administratif;

- la tendance est évidente pour les professions capables d'apporter beaucoup d'argent, des travaux bien rémunérés;

- les métiers qui puissent présenter pour eux la certitude du maintient du lieu de travail.

Le minimum de valeurs a été attribué pour:

- les professions qui impliquent le sens de l'esthétique;

- les professions qui les obligent à diriger et à organiser le travail des autres;

- les activités qui offrent la possibilité d'apprendre quelque chose de nouveau et qui sollicitent l'independance de la pensée, les réflexions abstraites.

Vivant dans une région montagneuse qui, heureusement a échappé aux souffrances subies par les habitants des régions de la plaine roumaine (on se souvient de la collectivisation qui a appauvri les gens) j'ai voulu que les données présentées dans la communication prennent en considération la situation de cette zone représentée par la ville de Câmpulung Moldovenesc, ville ou l'on peut parler de tradition et mobilité à la fois dans le choix du métier. Les profondes transformations dans tous le domaines de la vie, les métamorphoses radicales enregistrées dans l'expansion et la modernisation de la ville ont été rendues possibles grâce aux ressources en matières premières existantes, aux traditions et à l'experience accumulées.

Laissant de coté la tenue scientifique de la communication, le touriste étranger qui visite de nos jours la ville est enchanté par les costumes populaires portés les jours de fête ou le dimanche à l'église et par l'élégance des maisons en bois. S'ils y reviennent c'est aussi à cause de la sériosité et de la probité de ses habitants.

La vie économique de la zone est une conjugaison harmonieuse de métiers traditionnels, élevés au rang de l'art et des professions les plus nouvelles. Il est presque impossible de faire une distinction nette entre ce qui a été du point de vue de l'enseignement et des métiers pratiqués auparavant dans la ville et ce qui se passe aujourd'hui dans l'enseignement.

La vie spirituelle de la ville remonte d'ailleurs loin dans le passé. L'enseignement y a eu sa place de prestige grâce à l'intellectualité de grande valeur de la ville. Recherchée pour sa position géographique et son climat, Câmpulung Moldovenesc a été élu même centre universitaire (par exemple la Faculté de Sylviculture des années soixante).

Vers ses débuts à coté du centre recommé de Cernauti, ensuite non loin de la ville universitaire de Iasi notre ville a attiré des personnalités dans tous les domaines.

Les vrais passionnés de leurs professions (le professeur d'histoire Ioan Tugui dont l'amour pour la discipline a fait une veritable légende) au dans leurs métièrs (les sculptures en bois de Ion Stefureac, le travail en bois des maitres artisans) ont heureusement réussi à transmettre une partie de leur structure intellectuelle à la nouvelle génération. Les jeunes professeurs d'aujourd'hui font la fierté de la ville dans presque toutes les disciplines, d'enseignement (prix nationaux et internationaux pour le dessin, la musique, la sculpture, la physique, la chimie, la géographie). De ce point de vue on peut affirmer que la tradition a été bien transmise et continuée.

L'observation de la communication a voulu prendre en considération quelques données recherchées au sujet de la tradition et de la mobilité dans le choix de la future profession dans plusieurs domaines.

À une analyse plus approfondie du choix des élèves on peut observer que la plupart d'entre eux reconcent aux classes théorique offertes par le lycée Dragos Voda - lycée qui avait, lui - aussi, une véritable tradition dans la formation des "mathématiciens" pour le pays (le pourcentage des élèves admis aux examens qui ont eu parmi les disciplines les mathématiques en est éloquent-plus de quatre-vingts pour cent), en faveur des classes qui puissent leur offrir un métier dans le cadre du même lycée ou dans le cadre des lycées spécialisés.

En ce qui concerne les aspirations des élèves de la plus grande école générale de la ville pour l'année suivante elles se présentent dans le langage des chiffres de la façon suivante.

Il y a cent cinquante cinq élèves qui vont terminer les études de cette école (Bogdan Voda). Les garçon sont au nombre de quatre-vingt-trois et le nombre des filles est de soixante-douze.

Il faut mentionner qui ces aspirations ont été exprimées par nos élèves après les formes habituelles pratiquées par chaque professeur principal de la classe (dialoque avec les directeurs des lycées, avec les directeurs des fabriques, avec les nouveaux "courageux" de la ville qui ont essayé par beaucoup de travail et de compétence à commencer la pratique des métiers oubliés depuis longtemps (la façonnage du bois, le tissage des fils - la fabrication des produits laitiers). On n'a pas oublié le dialoque avec les parents des élèves, dialogue qui, malheureusement n'a pas été trop utile parce qu'ils considèrent que c'est le devoir de l'école de réaliser l'orientation de leurs enfants (des réponses telles "a quoi bon apprendre si le père et la mère sont en chomage", "vers quel métier les conseiller parce que de nos jours c'est l'argent qui dirige").

Les professerus principaux n'ont pas oublié à formuler des sujets éducatifs tels:

"Le travail est la meilleure des régularités et la pire des intermittences".

"La chose la plus importante à toute la vie est le choix du métier, ne laissons pas le hasard en disposer".

Si l'on revient aux aspirations des élèves on constate qu'ils veulent se diriger vers les lycées de la ville comme il suit:

- lycée théorique Dragoş Vodă - vingt-deux pour la classe de mathématiques;
- quinze pour la classe de langues étrangères;
- douze pour le profil économique et dix pour celui informatique;

Le lycée industriel est préféré par vingt-quatre élèves dont trois veulent essayer le profil informatique, dix-neuf celui technique à orientation surtout électronique (treize). Pour le profil de serrurier il y a six élèves et pour celui professionnel en sont deux.

Cette orientation a, elle aussi, sa motivation, que nos allons analyser un peu plus loin.

Le lycée de sylviculture (le groupe écolier forestier) est sollicité par seize élèves et le Lycée Militaire par sept.

La curiosité de cette année est représentée par le désir de nos élèves de choisir les écoles des autres villes (Botosani, Suceava, Iasi, surtout pour les profils qui qualifient des métiers utiles pour la zone). Il y en a qui veulent se qualifier directement dans le fabriques de la zone sans suivre les cours d'une école supérioure (par exemple pour la Fabrique de produits laitiers et pour celle de chaussures). Ce qui a été suprenant c'est le fait qu'au moment ou l'on a fait cette analyse une trentaine d'élèves se trouvaient encore dans l'impossibilité d'exprimer leurs options

La communication a voulu surprende aussi quelques aspects des lycées de la ville, surtout de ceux qui se pretent au sujet "tradition et mobilité". L'ancienne école des arts et métiers ayant parmi ses fondateurs l'ethnographe Ion Stefureac, le professeur Constantin Braescu et les sculpteurs - professeurs Ion Paslea et Ion Sârghie est devenue un établissement d'enseignement qui pourrait à lui-seul, se preter au sujet de la conférence.

Devenu aujourd'hui Lycée par qu'à la fin des études les élèves peuvent soutenir le baccalauréat qui leur permet à s'orienter vers des facultés, cette école attire à l'heure actuelle le plus grand nombre d'élèves provenant du milieu rural. En réalité c'est un Groupe écolier industriel qui comprend trois formes d'enseignement. Les élèves peuvent suivre les cours d'une école complémentaire qui dure deux ans et qui leur permet de savoir monter la faïance. Cette forme réalise la scolarisation sans obliger les élèves à soutenir un examen apres le diplome du collège. Après les deux années d'étude ils reçoivent un diplome d'attestation dans le métier et l'éleve peut trouver du travail comme débutant en métier.

Pour l'année 1996 le groupe a eu vingt-six élèves inscrits a nombre égal par sexe (treize garçon et treize filles). Du point de vue du milieu de provenance, seize d'entre eux étaient de la ville et neuf du milieu rural. Aucun d'entre eux n'avait une tradition en famille dans ce domaine bien que le milieu social d'ou ils provenaient etait ouvrier. Le groupe possède aussi une école professionnelle avec examen d'admission. La durée en est de trois ans à la suite desquels les élèves reçoivent un diplome de qualification dans le métier de technicien serrurier.

Pour 1996 le Groupe a scolarisé trente-cinq élèves (garçon) provenant du milieu rural, quinze et du milieu urban vingt élèves. À la fin des études les élèves reçoivent un aide de chomage jusqu'au moment ou ils trouvent un endroit pour pratiquer le métier. Il ne faut pas oublier la lycée qui a trois profils - une classe industrielle - pour le métier de constructeurs finisseurs; une classe pour l'électotechnique ou élève apprend le métier d'électricien (à vrai dire la plus recherchée des classes de tout le lycée) et deux classes a profil mécanique qui qualifient les éleves pour devenir mécaniciens serruriers. Tradition et la mobilité peuvent être analysées dans ce lycée en faisant une comparasion avec les années avant 1989 quand le lycée avait six classes professionnells, six classes de lycées a profil industriel ayant des éleves provenant de tout le pays. L'attraction du lycée était directement liée aux entreprises de la zone ou des fabriques du pays à base de contract. De nos jours le lycée tient compte seulement des nécessités de la zone mais leur regret c'est que leur désir de s'adapter aux nouvelles techniques s'est heurté au manque de dotation technique moderne. De même qu'une seule fleur n'apporte pas le printemps, de meme un seul ordinateur et quelques autres petits ordinateurs n'ont pas pu réaliser le rêve des professeurs du lycée (tous de très bons spécialistes) pour la réalisation d'une classe d'informatique.

Cela n'a pas empeché les maitres artisans de la zone de profiter des connaissances des eleves de ce lycée pour leur créer une possibilité a gagner leur vie mais en meme temps pour continuer le métier de menuisier si recherché dans la région. Recherchés dans tout le pays des maitres comme Zbranca et Francu réalisent de véritables oeuvres d'art à l'aide de ces élèves. Le doux et fier pays du "hetre" si magnifiquent évoque dans le ouvrages des écrivains et dans les chansons de notre grande Sofia Vicoveanca ne pouvait pas ne pas avoir un lycée qui apprenne aux éleves comment travailler avec le bois (le façonner, le prélucrer, le protéger et le garder pour les futures générations). Actuellement "le Groupe forestier" contient plusieurs formes de scolarisation.

Le lycée a durée de quatre ans à la suite duquel les élèves qui obtiennent l'attestation de forestier et le diplome de baccalaureat peuvent travailler comme ouvriers forestier ou comme techniquens dans le domaine de la foret, dans des endroits spécialement organisés en ce but. Ayant l'examen de baccalaureat les élèves peuvent suivre les cours des facultés pour devenir ingénieurs forestiers, facultés qui se trouvent soit a Brasov soit méme à Suceava. Les disciplines pour toutes les facultés ayant des disciplines étudiées dans le lycée (Médecine vétérinaire, Biologie, Ecologie, Zootehnie). Les données offerts par l'amabilité du directeur du lycée montrent que quinze pour cent des élèves proviennent des familles dont les peres ont été eux mémes forestiers. L'analyse du pourcentage des élèves provenant des villages nous donne de l'espoir pour l'avenir de nos forets. Les élèves veulent revenir dans leur village et s'occuper de la foret. Cent vingt-deux pour cent des élèves proviennent du milieu rural.

Selon les professions des parents on peut observer que plus de soixante-dix pour cent sont paysans, environ soixante pour cent sont ouvriers, vingt-cinq pour cent intellectuels, dix pour cent possedent la nouvelle formule de "propriétaires privés", vingt-cinq pour cent sont en chomage et malheureusement vingt-quatre pour cent n'ont aucun métier ni le pére ni la mére.

- Le groupe écolier organise aussi une scolarisation pour l'enseignement professionnel qui dure trois ans et apres laquelle les élèves peuvent travailler comme ouvries forestiers. C'est la, l'aspect le plus attrayant pour les écoliers qui finissent le college. (La possibilité de conduire le tracteur, de travailler dans la foret ayant une qualification apres une courte durée de scolarité et donc de gagner plus vite leur vie a eu comme résultat une concurrence plus grande et plus dure pour cette forme d'enseignement).

Si la communication a tenu compte jusqu' a présent de la réalité scolaire de la ville je veux parler un peu de la vie économique de Câmpulung Moldovenesc.

La nécessaire de force de travail se présente comme l'indique le tableau suivant:

	1996		1997		2000	
	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille
Romalfa (Filature de coton)	11	26	6	15	15	40
Montana (Fabrique de chaussures)	35	60	15	25	20	40
Mobilextra (Fabrique de meubles)	125	30	75	-	130	50
Rarau (Fabrique de produits laitiers)	7	-	15	15	25	35

De ces fabriques c'est seulement la fabrique de coton et celle de produits laitiers qui obtiennent la force de travail par scolarisation (la premiere à Falticeni - une classe a profil textile - trente-deux élèves - et la seconde des élèves provenant du Lycée Alimentaire de Suceava qui possede un profil professionnel), les autres fabriques réalisant la qualification des ouvries directement au travail.

Ce qui mérite a être retenu dans la communication c'est le changement de la mentalité de ces fabriques qui sollicitent les ouvriers selon les méthodes modernes utilisées dans les pays développés, en tenant compte de la psychologie de l'individu, de sa motivation pour le travail, de la caractérisation faite par le directeur de l'école ou de l'entreprise ou il a travaillé auparavant. À l'élaboration de cette communication je ne peux me permettre a ne pas remercier pour l'aide extremement précieux que j'ai eu de la part de la famille du docteur en psychiatrie Petronela Paziuc, la ville n'ayant pas un laboratoire psychologique qui puisse fournir et interpréter des données dans un domaine si passionnant et si important comme celui de l'orientation de nos éleves dans le choix de leur futur métier.

Leur passion pour le métier lié a mon désir de montrer que la ville de Câmpulung vaut la peine d'être considérée au moins parmi les centres d'intéret pour les chercheurs spécialistes dans le domaine de l'orientation professionnelle de ceux avec lesquels sera bâti l'avenir de ce pays a donné naissance a cette communication.

L'hommme, en sa qualité de roseau pensant a le droit de bénéficier des l'âge le plus tendre du milieu naturel et social qui puisse le rendre utile à la société, de lui donner pleinement satisfaction en lui-même et de le préparer pour le vingt-et unième siecle.

Je finis ma communication avec l'espoir que ensemble, chercheurs et professeurs, pédagoques et psychologues, nous pourrons assurer à la future société roumaine une jeunesse qui sache construire son destin.

VALENȚE PROFESIONALE ALE DISCIPLINEI EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

LES VALENCES PROFESSIONNELLES DE LA MATIERE EDUCATION TECHNOLOGIQUE
PROFESIONAL RESOURCES OF TECHNOLOGICAL TRAINING

Florentina BRANDIBUR - ROMANIA

Drumul civilizației spre mileniul trei este marcat de salturi spectaculoase ale științei și tehnologiei.

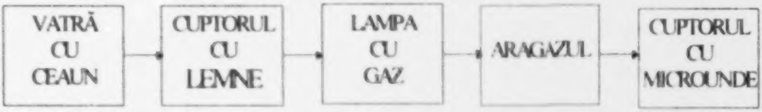
Secolul XX a cunoscut:

- formarea societății puternic industrializate
- trecerea la societatea
- formarea societății informatizate

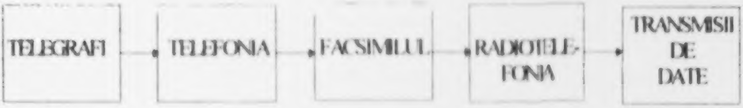
Schimbările petrecute s-au reflectat permanent în comportamentul oamenilor impunând reforme în toate sectoarele sociale. Pe piața forței de muncă, la orice nivel de pregătire, CEREREA este o prezență dinamică în raport cu oferta.

- dispar meserii și profesii, apar noi meserii și profesii;
- produsele clasice sunt înlocuite cu altele noi moderne.

DOMENIUL - ALIMENTAR
ACTIVITATEA - PREPARAREA HRANEI


VATRĂ CU CEAUN
CUPTORUL CU LEMNE
LAMPA CU GAZ
ARAGAZUL
CUPTORUL CU MICROUNDE

DOMENIUL - ELECTRONICĂ
ACTIVITATEA - TELECOMUNICAȚII


TELEGRAFIA
TELEFONIA
FACSIMILUL
RADIOTELEFONIA
TRANSMISII DE DATE

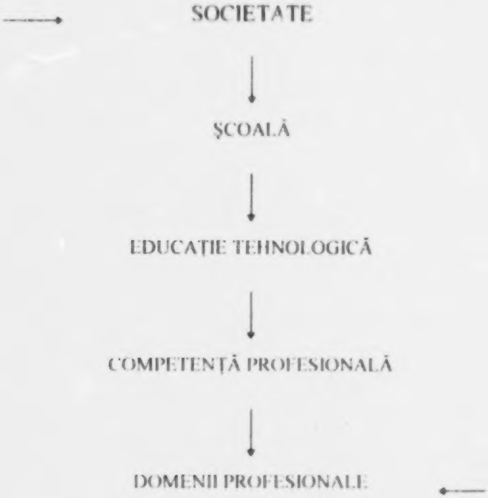
Exemplele prezentate demonstrează dinamica profesională - schimbările impuse atât în formarea profesională a producătorului, cât şi în atitudinea consumatorului.

Schimbarea poziţiei de la producător la consumator şi invers, impune educarea continuă a individului pentru dezvoltarea adaptabilităţii sale.

Explozia informaţională şi uzura accentuată a cunoştinţelor ştiinţifice şi tehnice, diversificarea şi perfecţionarea continuă a produselor tehnologice determină o nouă atitudine profesională.

Componenta economică acţionează asupra componentei educaţionale a sistemului social.

Căutarea unei noi ordini a educaţiei se bazează pe formarea ştiinţifică şi tehnologică care este componenta de bază a unui umanism ştiinţific.



Pentru ca iniţiativele tehnice să fie înţelese şi susţinute este necesară o imbunătăţire semnificativă a competenţei individuale in probleme de ştiinţă şi tehnologie.

Dezvoltarea rapidă a științei și tehnologiei impune modernizarea învățământului în direcția formării capacităților de a evalua aplicațiile și perspectivele ce se deschid prin achizițiile obținute de știință și tehnologie. ***Știința și tehnologia sunt ambivalente: creatoare sau distructive.***

Este necesară o educație și mentalitate tehnologică nouă realizate printr-o politică școlară coerentă capabilă să determine atitudini morale și responsabile în raport cu utilizarea imenselor energii și tehnologii de care azi omul poate dispune.

În orice mediu ar lucra specialistul există un grad însemnat de tehnicitate. Experiența a demonstrat că cele mai mari probleme apar, nu în realizarea tehnologiilor de vârf, ci tocmai în exploatarea acestora. Operarea permanentă cu material tehnic își pune amprenta asupra structurii psihologice și activității intelectuale, contribuind la o orientare specifică a gândirii. Lipsa unor cunoștințe elementare de tehnică reprezintă un handicap pentru tânăr în dialogul său cu societatea. "Alfabetizarea" tehnologică este o necesitate socială.

Noua lege a învățământului menționează în articolul al III-lea:

"Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative."

Funcțiile pedagogice ale învățământului modern obligă ca prin conținutul lor, disciplinele de învățământ să sugereze elevului modalitatea de abordare și interpretare logica a informațiilor științifice și tehnologice. Realizarea unei culturi de bază în învățământul preuniversitar reclamă includerea EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE în contextul actualului curriculum.

Noul curriculum permite atât racordarea disciplinei EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ la céle mai recente evoluții în domeniul didacticii pe plan internațional cât și recuperarea tradițiilor valoroase ale școlii românești. ***EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ este o formație culturală nouă născută din raportul omului modern cu tehnologia .***

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ este un proces complex de educație modernă cu implicații profund reformatoare asupra unor obiective și conținuturi ale învățământului.

Disciplina EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ are ca finalități:

CUNOAȘTEREA TEHNOLOGIEI presupune să înțeleagă	• ce este o problemă tehnică, • cum se construiește un raționament tehnic, • rolul limbajului tehnic, • rolul teoriei tehnologice.

APRECIEREA REZULTATELOR TEHNOLOGIILOR CA PRODUCȚII UMANE presupune:	• **să conștientizeze că utilizarea tehnologiilor conturează exigențe impuse persoanelor,** • **să se convingă că tehnica schimbă viața oamenilor cu "câștiguri și pierderi",** • **să știe că invenția tehnică se înscrie într-un context istoric,** • **să descopere că tehnologia este un mod de gândire dinamic care evoluează în timp.**
DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI PRIN ACTIVITATEA TEHNICĂ presupune:	• **să știe să facă prin asocierea ideilor și cunoștințelor acumulate un proiect,** • **să dezvolte capacități mintale de bază, să formeze competențe proprii, necesare gândirii tehnice.**

Pregătirea tehnică devine o componentă a culturii generale a tânărului contemporan, exprimând totodată și mutațiile care s-au produs în sfera noțiunii de cultură generală.

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ este chemată să cultive credința în puterea și frumusețea științei.

Obiectivele generale ale disciplinei EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ urmăresc dezvoltarea concomitentă și convergentă a tuturor componentelor personalității elevilor.

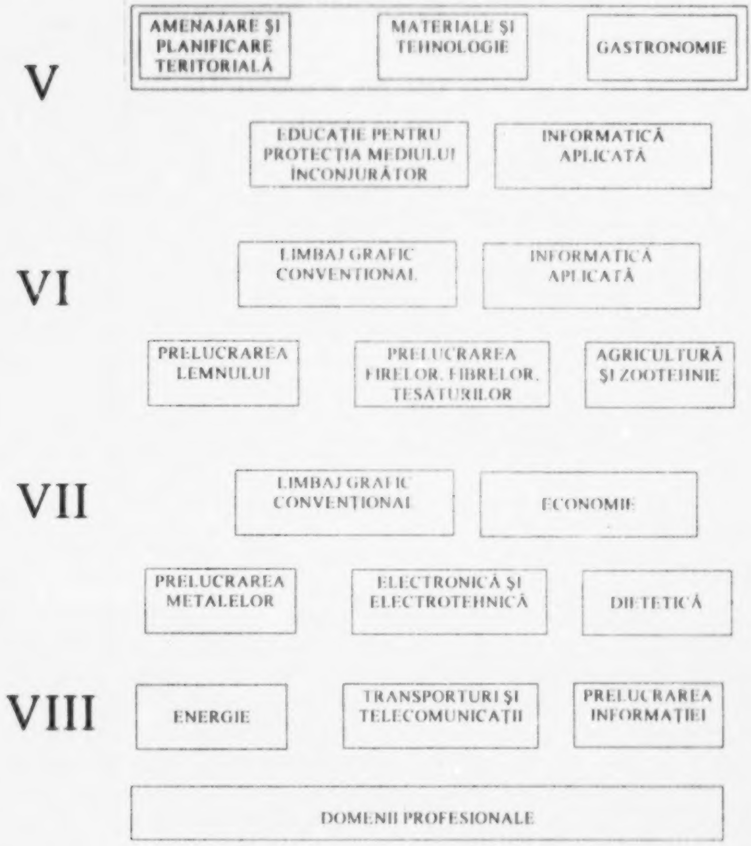
Scopul disciplinei EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ nu este acela de a realiza un produs finit, ci de a pătrunde în fondul problemelor tehnologice, dezvoltând mobilitatea în gândire a elevilor. Evoluția de la materia primă la un produs finit determină operații tehnologice. Tehnologia implică procese al căror stadiu inițial este acela al definirii problemei și stadiul final este acela al găsirii soluției și realizarea produsului propus inițial. Orice domeniu de activitate, artistic, științific, economic sau tehnic, presupune o tehnologie proprie, un ansamblu de termeni tehnici specifici. ***Deci tehnologia este necesară pentru însușirea oricărei meserii.***

Acest lucru impune disciplinei EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ abordarea unei diversități de domenii de activitate: energetic, electric, electronic, mecanic, construcții, arhitectură, informatic, economic, agricultură, ecologie. Nu trebuie uitate aspectele legate de calitatea produselor, istoria tehnicii sau design-ul.

Multitudinea domeniilor care se abordează impune o structură modulară disciplinei, fiecare modul reprezentând un domeniu profesional

Pentru a dezvolta cursul de EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ trebuie precizate noțiuni despre materiale și tehnologie, limbaj grafic convențional, economie, informatică aplicată, protecția mediului înconjurător, care stau la baza oricărui modul.

CLASA


V
AMENAJARE ȘI PLANIFICARE TERITORIALĂ
MATERIALE ȘI TEHNOLOGIE
GASTRONOMIE
EDUCAȚIE PENTRU PROTECȚIA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR
INFORMATICĂ APLICATĂ
VI
LIMBAJ GRAFIC CONVENȚIONAL
INFORMATICĂ APLICATĂ
PRELUCRAREA LEMNULUI
PRELUCRAREA FIRELOR, FIBRELOR, ȚESĂTURILOR
AGRICULTURĂ ȘI ZOOTEHNIE
VII
LIMBAJ GRAFIC CONVENȚIONAL
ECONOMIE
PRELUCRAREA METALELOR
ELECTRONICĂ ȘI ELECTROTEHNICĂ
DIETETICĂ
VIII
ENERGIE
TRANSPORTURI ȘI TELECOMUNICAȚII
PRELUCRAREA INFORMAȚIEI
DOMENII PROFESIONALE

Produsele proiectate în cadrul activităţilor din orele de EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ trebuie traduse în produse tehnologice din viaţa reală.

Obiectivele specifice disciplinei EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ au un caracter preponderent formativ. Obiectivele specifice scot în evidenţă tratarea unitară a modulelor disciplinei EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ:

- **Elevul trebuie să înţeleagă conceptele şi principiile de bază**
- **Elevul trebuie să folosească un limbaj adecvat diverselor domenii de activitate**
- **Elevul trebuie să utilizeze convenţii şi norme specifice diverselor domenii de activitate**
- **Elevul trebuie să respecte standardele de stat şi normativele naţionale şi internaţionale pentru asigurarea calităţii produselor**
- **Elevul trebuie să arate interes, dorinţă de investigaţie, independenţă şi creativitate în activitatea tehnologică**
- **Elevul trebuie să realizeze prelucrări simple folosind diverse materiale.**
- **Elevul trebuie să manifeste respect faţă de muncă**
- **Elevul trebuie să creeze şi să aprecieze aspectul plăcut al produselor**
- **Elevul trebuie să coopereze cu profesorul şi să-şi asume responsabilitatea pentru îndeplinirea sarcinilor individuale sau de grup**
- **Elevul trebuie să identifice ce poate să facă şi ce nu are voie să facă într-o activitate utilă în funcţie de timp, materiale, mijloace, costuri desfacere, consideraţii ecologice.**

În contextul apariţiei de noi profesii, speranţe ale viitorului declanşate de înaltele tehnologii şi de informatizare, se cer a fi cunoscute calităţile şi aptitudinile corespunzătoare. Acest lucru implică o inventariere a acestor calităţi şi corelarea lor cu standardele ocupaţionale specifice fiecărei profesii.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ se integrează într-un sistem al pregătirii în perspectivă a individului, facilitând opţiunea, inserţia şi flexibilitatea socioprofesională, într-un univers tehnologic în permanentă schimbare. Prin disciplina EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ şcoala satisface dorinţa de cunoaştere a celor capabili să asimileze rapid şi să se acomodeze mai uşor cu modul concurenţial şi cu mecanismele pieţei libere.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ are menirea de a-i dezvolta elevului capacitatea de a alege şi nu de a fi dirijat în ceea ce priveşte calificarea sa ulterioară.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ reprezintă o ofertă instructiv educativă capabilă să elimine condiţia de potenţial şomer a absolventului din învăţământul preuniversitar.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ conduce spre acel tip de pregătire care să ofere absolventului o bună adaptare la cerinţele economiei de piaţă astfel încât în momentul luării unor decizii pentru alegerea locului de muncă sau continuarea studiilor să aibă componente suplimentare pentru depăşirea stării de impas sau debusolare. Numai printr-o veritabilă EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ se poate cultiva capacitatea de decizie în favoarea rolului profesional vocaţional pentru angajarea într-o profesie care să corespundă cât mai adecvat intereselor şi aptitudinilor personale.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ este o componentă de bază a culturii generale şi totodată o coordonată de acţiune pentru educaţia permanentă.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ:

- **nu este învăţământ profesional tehnic şi nici învăţământ teoretico ştiinţific în sens strict,**
- **nu se reduce la instruire practică, la iniţiere într-un meşteşug tradiţional sau într-o profesie modernă,**
- **deci, nu este profesionalizare timpurie.**

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ, în calitate de componentă a culturii generale, asigură dezvoltarea şi funcţionarea tuturor capacităţilor omului modern.

BIBLIOGRAFIE

1.Programa şcolară. *Educaţie tehnologică*, aprobată de M.I. cu nr. 32665-1993, E.D.P., Bucureşti, 1993.

2.Programa şcolară *Pregătire tehnică generală*, aprobată de M.I. cu nr. 35083-1993, colectivul de eleborare: Prof. Dr. ing. Valeriu Jinescu, Conf. Dr. Steliana Toma, Ing. Prof. Florentina Brandibur, Ing. Prof. Rodica Constantin

3.*Curriculum şcolar-ghid metodologic*, Ministerul Învăţământului, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti 1994

4.*Limba română-Curriculum şcolar pentru clasa a V-a*, Bucureşti 1995, Alexandru Crişan, Matei Cerchez, Georgeta Cincu, Octavia Costea, Safta Dobra, Florentina Sântimbreanu

5.Steliana Toma, *Profesorul factor de decizie*

6.Steliana Toma, Eugenia Bălaşa *Educaţie tehnologică* (I-IV) Tribuna învăţământului,

7.nr. 37-44 1992

8.Dumitru Bazac, Florentina Brandibur, Rodica Constantin, *Ghid practic pentru elaborarea curriculumului în învăţământul profesional. Unitatea didactică: Programe şcolare*, I.S.E. Colecţia PRO-VOC, 1995

9.Rodica Constantin, Marian Stoica, Florentina Brandibur, *Educație tehnologică, Unitatea didactică nr. 1, Desen geometric*

10.Mihai Mircescu, *O componentă de bază în învățământul moderm, Educație tehnologică.* Revista de pedagogie nr. 3/1993

11.Mircea Cristea, *Sistemul modular pentru învățământul profesional*, I.S.E. Colecția PRO-VOC nr. 3, București 1995

12 Cerghit, *Lecția modernă* EDP, București, 1974.

13.Kudreavtev, *Psihologia gândirii tehnice*, E.D.P. București 1981

14.Landsheare, G. de. *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P. București 1979

15.Gagne Briggs, Robert I. Leslie, *Principii de design ale instruirii*, E.D.P. București 1977

16.*Technology in the National Curriculum.* Department of Education and Science and the Welsh Office Education , England and Wales - 1990.

17.*Technology Programmes of Study and Attainment Targets*, Recommendations of The National Curriculum Council september 1993 (Great Britain)

18.*Technology Syllabuses* - A Synopsis - 1995

19.*Education par Technologie Programmes* - Enseignement Secondaire de Type I -

20.Bruxelles - 1995 (Belgia)

21.*Curriculum for technological education* - Israel - 1993

22.Geanni Arduino, Renata Moggi, *Educatione Tecnica*, Printed in Italy - Torino, 1990.

23.Quere , A. Humeau, Guide Technologique - *Comprendre et realiser*, Les Éditions Foucher, Paris 1979.

24.*Junior Science Encyclopedia*, The Hamlyn Publishing Group Ltd. - London - New York -Sydney - Toronto, Printed in 1984.

25.Pablo Ramirez Burillo, *Dibujo*, es una creacion del Departamento de Investigaciones Educativas, 1985 - by Santillana, Printed in Spain.

BEST COPY AVAILABLE

FACTORII IMPLICAŢI ÎN ORIENTAREA CARIEREI ŞI IMPACTUL LOR ÎN INFLUENŢAREA OPŢIUNILOR ELEVILOR. CARIERA NU DOAR "ŞANSĂ" CI ÎNTR-O CÂT MAI MARE MĂSURĂ "PLANIFICARE"

LES FACTEURS IMPLUQUES DANS L'ORIENTATION DE LA CARRIERE ET LEUR IMPACT DANS LA PRISE DES OPTIONS PAR LES ELEVES. LA CARRIERE PAS SEULEMENT UNE "CHANCE", MAIS AUSSI ET DANS UNE PLUS LARGE MESURE "PLANIFICATION"

FACTORS INVOLVED IN CAREER COUNSELLING AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' CHOICES. CAREER - NOT ONLY "CHANCE", BUT MORE "PLANNING"

Centrul de Asistenţă PsihopedagogicăDolj - ROMÂNIA

Problema investigată: - in ce măsură, factorii implicaţi în orientarea carierei (familie, şcoala, prietenii, mass-media, unităţile economice sponsorizante etc.) creează o motivaţie adecvată, care să stimuleze aptitudinile reale ale elevilor şi să determine o orientare corectă a carierei astfel încât reuşita să devină in cât mai mare măsură "planificată" şi să depindă cât mai puţin de "şansă". De asemenea, ca o consecinţă a influenţei complexe a acestor factori asupra opţiunilor elevilor, in ce măsură aceştia duc la o creştere a capacităţilor elevilor de a se autoevalua corect.

Metoda utilizată: aplicarea unui chestionar asupra unui eşantion de 2000 de elevi din clasele terminale (respectiv clasa a VIII-a) chestionarul va fi structurat pe cinci probleme întrebări:

1. Care sunt factorii care ţi-au influenţat alegerea (opţiunea) ?
a) şcoala b) familia c) prietenii d) mass-media e) unităţile economice sponsorizante f) alte surse

2. Consideri că rezultatele tale şcolare iţi motivează alegerea (opţiunea) ?
a) da b) nu c) nu ştiu (indiferent)

3. Autoevaluarea opţiunilor tale in raport cu cea exprimată în familie:
a) aceeaşi cu a mea b) diferită de a mea c) nu ştiu (indiferentă)

4. Autoevaluarea opţiunilor tale in raport cu cea exprimată de şcoală:
a) aceeaşi cu a mea b) diferită de a mea c) nu ştiu (indiferentă)

5. Autoevaluează-ţi şansele de reuşită:
a) sigure b) probabile c) minime

Conţinutul lucrării, concluzii:

Factorii orientării şcolare şi profesionale sunt cei care fac viabil intregul sistem al orientării carierei şcolare şi profesionale, ei fiind astfel componenta cea mai importantă a acestuia. Prin aceştia principiile teoretice, funcţiile şi obiectivele orientării şcolare şi profesionale sunt convertite in acţiune eficientă. Aceasta

BEST COPY AVA

presupune o armonizare a variabilelor de personalitate ale subiecților asupra căruia acești factori acționează, a potențialului și capacităților reale ale acestuia, cu variabilele care exprimă comanda socială existentă în momentul respectiv și (mai ales) în perspectivă. Întregul sistem al orientării școlare și profesionale există deci și funcționează prin acești factori. Însăși problema necesității orientării școlare și profesionale se pune datorită existenței unei multitudini de factori care reprezintă tot atâtea influențe ce se exercită asupra subiectului în cauză (același ce urmează să-și formuleze o opțiune școlară și profesională) și care trebuie ajutat prin consiliere să se orienteze în contextul acestei multitudini de influențe (de multe ori contradictorii). Este deci deosebit de importantă cunoașterea și evaluarea acțiunii acestor factori din perspectiva întregului sistem de orientare a carierei, conceput ca o rețea deosebit de complexă de influențe mai mult sau mai puțin contradictorii, astfel încât rezultanta acțiunii de orientare exercitată asupra subiectului, să fie o rezolvare de contradicții, o mai bună autocunoaștere și o autoevaluare realistă a propriilor capacități raportate la dorințe, preferințe și în consecință o acceptare realistă de sine.

Considerăm că nu trebuie stabilită o ierarhie anume a factorilor implicați în orientarea carierei întrucât fiecare subiect al orientării este supus unor influențe variate, diferite ca pondere și importanță, fiecare factor putând deveni mai mult sau mai puțin important, în funcție de situația concretă.

De aceea, ordinea în care noi i-am plasat în structura chestionarului trebuie privită doar ca o enumerare de factori implicați în orientare, fără a avea pretenția ca numărul lor să fie epuizat.

În ceea ce privește deci factorii investigați de noi, raportați la un eșantion concret de elevi, rezultatele chestionarului situează familia pe primul loc între factorii care au influențat opțiunea elevilor. Astfel, din totalul de răspunsuri, familiei i-au revenit un procent de 48,67% răspunsuri, în timp ce influența școlii este reprezentată de un procent de 23,45% din totalul răspunsurilor la această întrebare.

În această ierarhie a influenței factorilor asupra opțiunilor elevilor (ierarhie stabilită de răspunsurile chestionarului) pe locul al treilea s-a situat itemul "f- alte surse", iar pe locul IV itemul "e-prietenii".

În consecință putem afirma că în formarea opțiunilor școlare și profesionale a elevilor, rolul determinant îl are familia (respectiv părinții), urmat de școală (diriginte, profesori, rezultate școlare înregistrate) apoi prietenii, mass-media, unitățile economice sponsorizante etc. Rezultă că și investigația noastră confirmă primordialitatea familiei între factorii orientării școlare și profesionale, opțiunea elevilor fiind deci în concordanță cu cea imprimată de părinți, de familie (fapt de

BEST COPY AVAILABLE

altfel firesc având în vedere că familia este primul educator al copilului, impactul afectiv al acestuia asupra formării personalității copilului fiind deosebit).

A doua intrebare a chestionarului particularizează influența școlii ca factor implicat în orientarea școlară și profesională, la cea a rezultatelor școlare inregistrate de elevi și care au o influență deosebită în orientarea adecvată, realistă a acestora, deoarece îi ajută să-și cunoască capacitățile reale și să se autoevalueze realist raportat la propriile dorințe, preferințe, idealuri. Ei reușesc astfel să se accepte pe sine în mod realist, fără exagerările și dramatizările specifice vârstei (supraapreciere sau subapreciere). Astfel, un procent de 60,46% din răspunsurile elevilor la întrebarea nr. 2, argumentează faptul că rezultatele școlare motivează opțiunile școlare și profesionale ale elevilor, demonstrând astfel măsura in care aceste opțiuni sunt realiste și deci susținute de aptitudini, capacități.

Școala, face astfel, prin aceste rezultate școlare inregistrate (respectiv prin note) trecerea in orientarea carierei de la "șansă" la "planificare".

În momentul in care opțiunea elevilor, este un proiect realist, bazat pe aptitudini și capacități atestate de rezultatele școlare inregistrate, cariera școlară și profesională a elevilor va deveni tot mai puțin "șansă" și intr-o măsură tot mai mare "planificare".

Școala, deci, creează elevilor o motivație adecvată, stimulând (printr-o notare obiectivă) capacitățile reale ale elevilor și determinând o orientare școlară și profesională corectă. Un procent de 60,46% din totalul răspunsurilor fac ca rezultatele școlare (școala) să se constituie intr-un factor de orientare școlară și profesională, cu un puternic impact în influențarea opțiunilor elevilor, alături de familie și de ceilalți factori implicați (enumerați mai sus).

Răspunsurile înregistrate la intrebările 3,4 și 5 din chestionarul aplicat unui eșantion format din elevii claselor a VIII-a (respectiv 14-15 ani ca vârstă școlară) realizează o slabă capacitate de autoevaluare la această vârstă școlară, datorită și unei insuficiente maturizări afective și decizionale.

Astfel răspunsurile la întrebarea nr. 3, privind autoevaluarea opțiunii in raport cu cea exprimată de familie, au înregistrat un procent de 76,60% răspunsuri la itemul "a- aceeași cu a mea".

Aceasta este încă un argument potrivit căruia opțiunea elevilor este in concordanță cu cea imprimată de familie.

Răspunsurile la intrebarea nr. 4, cea privind autoevaluarea opțiunilor in raport cu cea exprimată de școală, au inregistrat următoarele procente: 63,10% itemul "c-nu știu (indiferent)" în timp ce itemul "a - aceeași cu a mea", care ar fi confirmat concordanța opțiunii cu cea exprimată de școală, a inregistrat doar un procent de 36,89%, procent semnificativ, mai ales dacă il corelăm cu cel de 63,10%, de la itemul "c - nu știu (indiferent)".

În ceea ce privește răspunsurile la întrebarea nr. 5, cea privind autoevaluarea șanselor de reușită (din perspectiva examenului de admitere la școala și profilul ales) acestea au înregistrat cel mai mare procent în cazul itemului "b - probabile" și anume 76,97% din totalul răspunsurilor.

Acest procent este semnificativ pentru slaba capacitate de autoevaluare a șanselor de reușită, ceea ce demonstrează încă o dată o insuficientă autocunoaștere și o imaturitate decizională caracteristică vârstei școlare corespunzătoare clasei a VIII-a.

Ca atare, pentru a fi evitate aceste neajunsuri, de dorit ar fi să se asigure un cadru legal favorabil amânării momentului deciziei școlare și profesionale până la o vârstă care să asigure independența opțiunilor elevilor (fapt realizat deja, experimental, în cazul școlilor profesionale).

ECOLE - FORMATION PROFESSIONNELLE - CARRIERE VOIE MENANT AU SUCCES OU A L' ECHEC ?

SCHOOL - VOCATIONAL TRAINING - CREER
WAY TO SUCCES OR FAILURE ?
ŞCOALA - FORMARE PROFESIONALA - CARIERĂ
DRUMUL SPRE SUCCES SAU SPRE EŞEC ?

Veronica Gabriela CHIREA - ROUMANIE

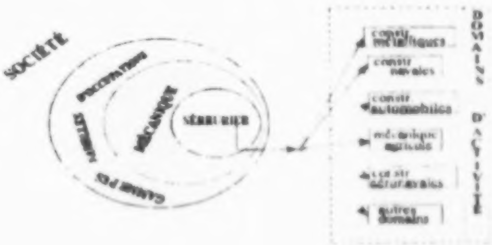
Etant donné la situation actuelle de la Romanie , qui passe d'une économie fortement centralisée à une économie de marché, d'une part, et d'autre part vu la situation précaire des jeunes qui achèvent les études secondaires sans avoir, par la suite la possibilité de trouver un emploi, on constate l'existence de multiples difficultés dans l'adaptation des jeunes gens aux nécessites de la societé.

Dans ces conditions, même l'eseignement professionnel, qui assure aux élèves une certaine spécialisation dans le travail, risque de ne pas répondre aux exigences réelles de cette époque de transition, cette situation pouvant entrainer des phénomènes, d'inadaptabilité, menant parfois à la violence, à la délinguence juvénile ou aux drogues.

Pour éviter l'apparition de ces phénomènes et pour freiner les effets négatifs inérents à une période de transition, il faut créer les conditions optimales pour la spécialisation de jeunes dans un certain domaine d'activité qui puissent leur assurer un carriere utile.

Pour répondre aux nécessites de la société, le marché du travail connait une large gamme de " familles d'occupation " dont une place importante , est détenue par le domaine de la mécanique, qui joue un très grand rôle dans l'industrie romaine actuelle.

(image 1 : famille d'occupation - société)


SOCIÉTÉ
OCCUPATIONS
MÉCANIQUE
SERRURIER
GAMME DES
DOMAINES D'ACTIVITÉ
constr métalliques
constr navales
constr automobiles
mécanique agricole
constr aéronavales
autres domaines

BEST COPY AVAILABLE

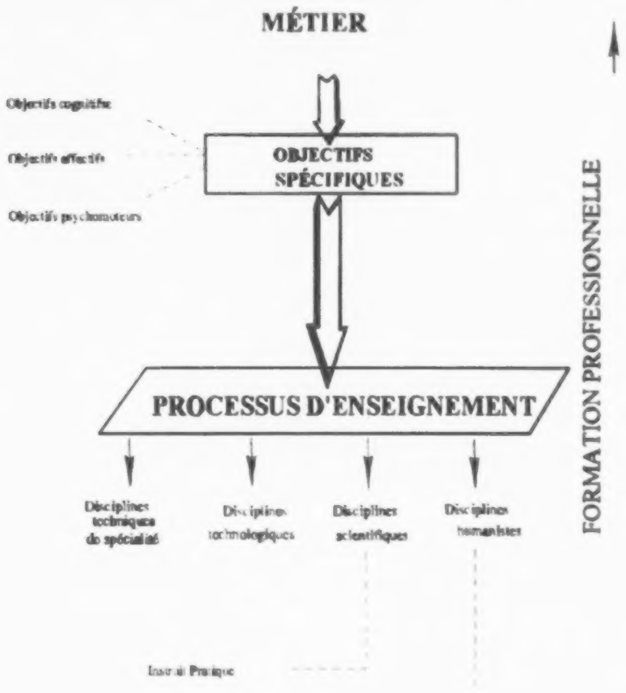
A son tour, ce domaine inclut, entre autres, le groupe des familes de " serruriers", qui allant des constructions mécaniques, navales, automobiles, mécanique de précision , jusqu'à l'agriculture.

Quel que soit le métier choisi par l'élève, il est nécessairre que les objectifs de la formation pour le métier respectif soient clairement formulés.

A partir de ces objectifs, on va déduire les objectifs pédagogiques détaillés pour les trois domaines d'applications : cognitif, affectif, psychomoteur.

Les objectifs pédagogiques proprement dits indiquent d'une façon détaillée des attitudes que le futur spécialiste va acquérir pendant le cycle de formation professionnelle et présentent ce que cellui- ci sera capable d'exécuter le dernier jour de son stage de formation.

(image 2 : les objectifs pédagogiques du métier)


MÉTIER
Objectifs cognitifs
Objectifs affectifs
Objectifs psychomoteurs
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES
PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT
FORMATION PROFESSIONNELLE
Disciplines techniques de spécialité
Disciplines technologiques
Disciplines scientifiques
Disciplines humanistes
Instruit Pratique

BEST COPY AVAILABLE

* Les objectifs cognitifs - mettent l'accent sur ce que l'élève connait et sur la manière dont il utilise ces conaissances ;

* Les objectifs affectifs - mettent en jeu kles attitudes, les sentiments de l'élève envers la profession choisie ;

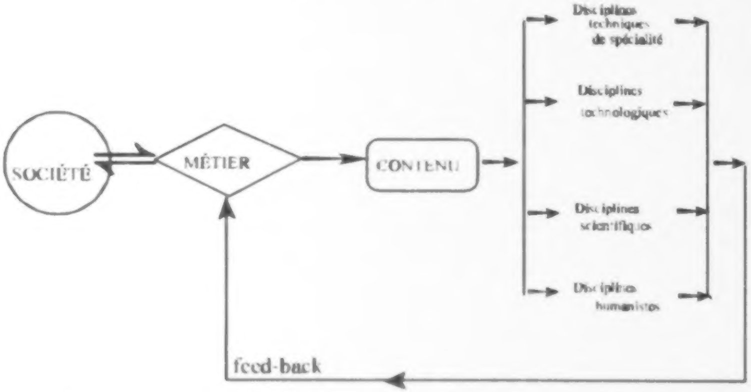
* Les objectifs psycho-moteurs - visent l'habilité physique, la dexterité à manoeuvrer les objets ;

En réalité, tous ces objectifs s'enchaînent par exemple X , élève suivant les cours du profile : construction automobile, devra à la fin du cycle de formation professionnelle être capable de réparer un moteur. Cet objectif se traduit de la manière suivante :

- il doit avoir la capacité de résoudre un problème (domaine cognitif)
- il doit avoir l'habilité de démonter de réparer et de monter le moteur respectif (domaine psycho-moteur)
- pour acquérir ces habilités, il voit être réceptif à l'étude de la mécanique, travailler avec intérêt, voir même plaisir (domaine affectif)

Les objectifs spécifiques du métier dictent le contenu, les stratégies, les méthodes didactiques, les ressources et l'évaluation pour chaque discipline du processus d'enseignement.

(image 3 : le feed-back dans le processus d'enseignement)


SOCIÉTÉ
MÉTIER
CONTENU
Disciplines techniques de spécialité
Disciplines technologiques
Disciplines scientifiques
Disciplines humanistes
feed-back

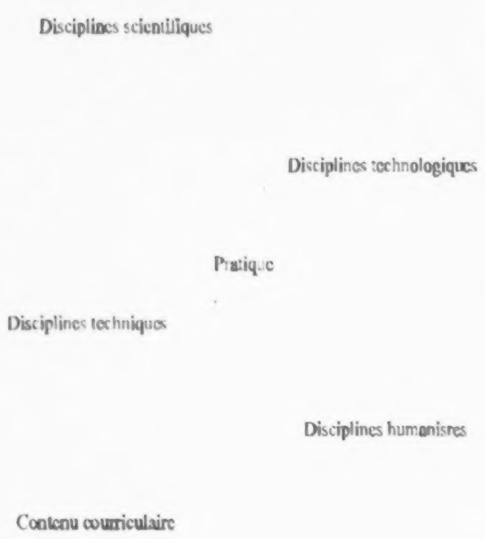
Si les objectifs spécifiques du métier ne se retrouvent pas dans les contenus des disciplines étudiées à l'école, si dans le cadre des quatre grands groupes de disciplines qui concourent à réaliser le profil éducatif specifique au métier il n'y a pas de connexions, alors on ne peut pas réaliser un feed-back optimal, c'est-à-dire,

BEST COPY AVAI

la formation professionnelle de l'élève ne se situe pas au niveau exigé et imposé par la société, ce qui peut mener à l'éches , voir même au chômage.

Pour réaliser une meilleure flexibilité des contenus, il est opportun qu'il y ait interférance entre les disciplines de culture générale et celles visant la formation technique, de sort que l'élève puisse identifier aisément les connaissances acquises durant sa formation professionnelle.

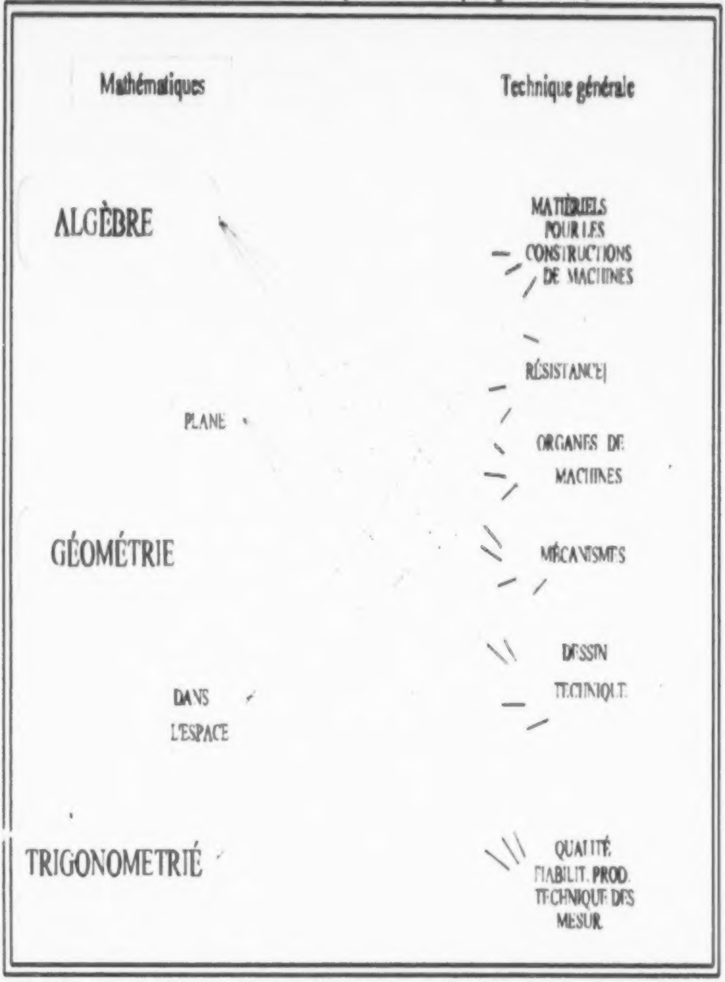
(image 4 : interdisciplinairité)


Disciplines scientifiques
Disciplines technologiques
Pratique
Disciplines techniques
Disciplines humanisres
Contenu courriculaire

Les disciplines scientifiques forment des instrument nécessaires à l'acquisition des compétences imposées par le métier.

Nous vous proposons ci-dessus d'étudier la relation mathématiques - technique générale.

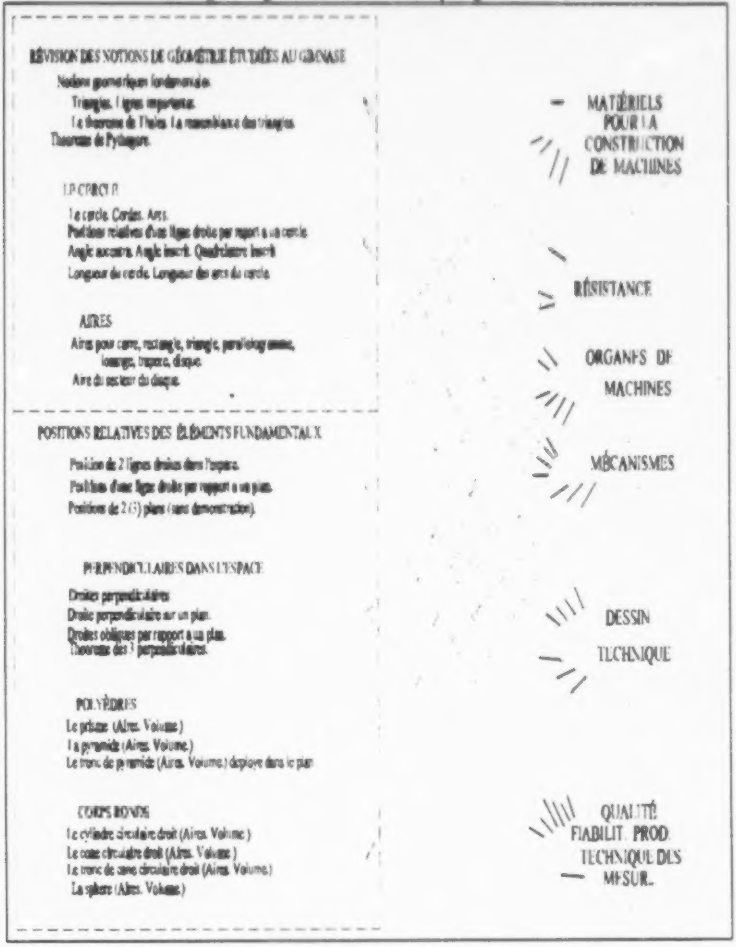
(image 5 : mathématiques - technique générale)


Mathématiques
Technique générale
ALGÈBRE
MATÉRIELS POUR LES CONSTRUCTIONS DE MACHINES
RÉSISTANCE
PLANE
ORGANES DE MACHINES
GÉOMÉTRIE
MÉCANISMES
DESSIN TECHNIQUE
DANS L'ESPACE
TRIGONOMETRIÉ
QUALITÉ FIABILIT. PROD. TECHNIQUE DES MESUR.

Analysant ce schéma, on peut diagnostiquer la relation entre les deux groupes de disciplines. Comme on le voit, une série de notions afférentes aux mathématiques peuvent être retrouvées dans le contenu des disciplines techniques de base.

On peut approfondir cette analyse, observant strictement les connexions entre la géometrie (plane et dans l'espace) et les disciplines de technique générale.

(image 6 : géometrie - technique générale)


MATÉRIELS POUR LA CONSTRUCTION DE MACHINES
RÉSISTANCE
ORGANES DE MACHINES
MÉCANISMES
DESSIN TECHNIQUE
QUALITÉ FIABILIT. PROD. TECHNIQUE DES MESUR.

RÉVISION DES NOTIONS DE GÉOMÉTRIE ÉTUDIÉES AU GYMNASE

Notions géométriques fondamentales
Triangles. Lignes importantes.
Le théorème de Thalès. La ressemblance des triangles.
Théorème de Pythagore.

LE CERCLE

Le cercle. Cordes. Arcs.
Positions relatives d'une ligne droite par raport à un cercle
Angle au centre. Angle inscrit. Quadrilatère inscrit
Longueur du cercle. Longueur des arcs du cercle.

AIRES

Aires pour carre, rectangle, triangle, parallelogramme, losange, trapeze, disque.
Aire du secteur du disque.

POSITIONS RELATIVES DES ÉLÉMENTS FUNDAMENTAUX

Position de 2 lignes droites dans l'espace.
Positions d'une ligne droite par rapport à un plan.
Positions de 2 (3) plans (sans démonstration).

PERPENDICULAIRES DANS L'ESPACE

Droites perpendiculaires
Droite perpendiculaire sur un plan.
Droites obliques par rapport à un plan.
Théorème des 3 perpendiculaires.

POLYÈDRES

Le prisme (Aires. Volume)
La pyramide (Aires. Volume)
Le tronc de pyramide (Aires. Volume) deployé dans le plan

CORPS RONDS

Le cylindre circulaire droit (Aires. Volume)
Le cone circulaire droit (Aires. Volume)
Le tronc de cone circulaire droit (Aires. Volume)
La sphère (Aires. Volume)

BEST COPY AVAILABLE

On peut donc tirer les conclusions suivantes : les disciplines techniques de spécialité peuvent être étudiées en corrélation avec les disciplines fondamentales de deux manières:

- par l'établissement de conexions qui sont facilitées par les programmes scolaires, assurant ainsi la base de connaîssances nécessaires à l'enseignement des disciplines techniques;
- par la technique d'enseignement du professeur - ingénieur qui amplifie élargit la sphère des notions, les notions de mathématiques et de physique de manière à obtenir la solution optimale d'enseignement des connaissances techniques nécessaires;

A fin d'améliorer la formation professionnelle des élèves, et d'obtenir une bonne adaptation des jeunes aux exigences actuelles de la société, l'enseignement roumain doit, en se renouvelant sans cesse, créer de nouvelles conditions d'apprentissage et respecter les modèles brièvement présentés dans cet exposé.

L'EDUCATION TECHNOLOGIQUE ET L'ORIENTATION SCOLAIRE PROFESSIONNELLE

THE TECHNOLOGICAL EDUCATION AND THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL GUIDANCE

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Rodica CONSTANTIN - ROUMANIE

Le titre représente les mots clef pour l'ouvrage. C'est lui qui impose le développement des deux problèmes importants c'est à dire

- la présentation de la discipline "Education Technologique";
- le roll de celle-ci pour l'orientation scolaire et professionnelle.

L'Education Technologique - discipline pour la culture générale

L'Education Technologique est une nouvelle discipline pour la culture générale. Elle permet sa rémodellation continue tenant compte des nouveaux horizons, des nouvelles demandes actuelles et de la compréhension humaine supérieure. Le corps enseignants ne conteste plus aujourd'hui le fait que l'Education Technologique soit une composante de la culture générale.

La culture universelle représente l'expérience commune semnificative de l'humanité jusqu'à présent. Cette expérience commune semnificative comprend les différents formes de manifestation de la civilisation, de la pensée de la connaissance et de la technologie que la société humaine a acquis jusqu'à nos jours. L'individu extrait de celle-ci son propre bagage de connaissances en modelant ainsi sa propre culture générale.

La technologie est toute aussi vieille que la civilisation. Elle reflète parfaitement le niveau des connaissances humaines à un moment donné.

Aujourd'hui le mot "technologie" exprime, plus que tout autre, les caractéristiques du monde modern où nous vivons.

De la sorte la technologie est définie par "les connaissances humaines mises en pratique pour la résolution des problèmes de l'existence.

Une définition plus large de la technologie parlerait des savoirs nécessaires pour transformer la réalité matérielle et pour comprendre les changements sociaux, économiques et culturels que ces transformations entraînent.

L'instruction technique met en évidence l'impact technologique et l'influence bénéfique de son développement sur l'individu et sur la société. Le passé ainsi que le présent illustrent la contribution de la technologie pour notre bonne condition mais aussi les périls qui y surgissent.

Par rapport à la technologie on peut adopter plusieurs visées éducatives. Ce qui est poursuivi pour le cours d'Education Technologique c'est une sorte d'alphabétisation à la technologie, autrement dit chercher à préparer les jeunes à

BEST COPY AVAILABLE

"negocier" avec la technique à se situer par rapport à elle, en pouvant la comprendre de l'intérieur, s'interroger sur son utilité et les consequences de son adoption.

L'école doit être capable à satisfaire le soif de connaitre de ceux qui apprennent plus facile et qui s'accommodent plus facile au modèle concurrentiel de marché libre.

L'Education Technologique et les autres disciplines

Une importante modalité de peindre aux élèves le caractère unitaire de la réalité dont ils vivent c'est l'utilisation de l'interaction des disciplines et de la corrélation des connaissances.

On ne peut pas développer la personnalité si l'esprit du jeune est dirigé à étudier sans corrélation, sans un réel esprit interdisciplinaire.

Cela s'impose de soi-même à cause de l'avalanche de connaissances impossible à être assimiler par n'importe quelle intelligence exceptionnelle. Par suite on sélectionne seulement ce qui est absolument nécessaire pour ouvrir la voie des autres connaissances.

La chose importante est d'élargir l'horizon, le pouvoir de songer et d'actionner du jeune pour qu'il soit capable à faire face aux problèmes tellement différentes des divers domaines qui exigent une perfectionnement continue.

Toutes les disciplines scolaire du cours inférieur d'un lycée y comprise l'Education Technologique sont corrélatives, se conditionnent réciproquement, se complètent effaçant les barrières qui les séparent.

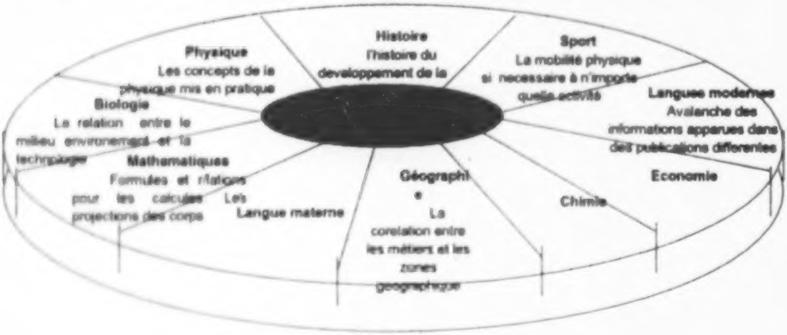
Les connaissances scientifiques sont mises en pratique à l'aide des activités technologiques.

- **La recherche scientifique** découvre, **l'activité technologique** répond aux besoins de l'homme.
- **La recherche** est sans limites tandis que **l'activité technologique** est contrainte par des facteurs tels que: le temps, l'argent, les spécifications ergonomiques, de protection du travail et du milieu environnant.
- **La science** est l'art de l'investigation et de l'explication des divers phénomènes, la technologie les met en pratique.

L'Education Technologique doit être regardée en corrélation avec les autres disciplines. La langue materne, les mathématiques, la physique, la chimie, les arts plastiques offrent le support théorétique et expérimental pour obtenir les produits finies nécessaires à l'existence. Mais ces produits sont obtenus en respectant certaines étapes technologique. Ils deviennent plus compétitifs par l'amélioration continue des matériaux et des moyens de production.

BEST COPY AVAILABLE

Le profil modern de l'homme doit être dédoublé par une formation humaniste solide, car l'ouvrier de l'époque informatisée, hautement qualifié, en même temps est un être concerné par la protection du milieu environnant.


Physique
Les concepts de la physique mis en pratique
Histoire
l'histoire du developpement de la
Sport
La mobilité physique si necessaire à n'importe quelle activité
Biologie
La relation entre le milieu environement et la technologie
Langues modernes
Avalanche des informations apparues dans des publications differentes
Mathematiques
Formules et relations pour les calculs. Les projections des corps
Langue materne
Géographie
La corelation entre les métiers et les zones geographique
Chimie
Economie

Abordation à l'aide des modules

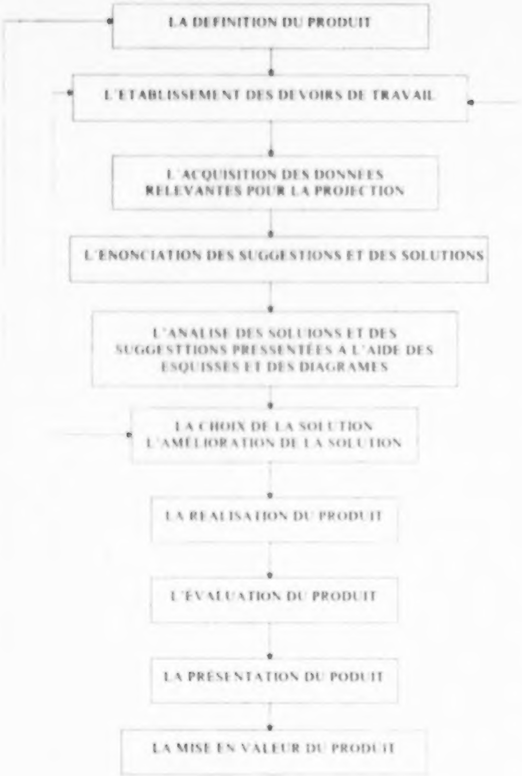
La deuxième motivation pour l'étude de l'Education Technologique est le découvrement théorétique et pratique des domaines professionnels, absolument nécessaire pour la choix de la future profession.

La technologie occupe une place privilégiée en ce qui concerne la frontière entre la théorie et la pratique.

Elle ouvre la voie pour la connaissance concrète si nécessaire pour dépasser l'idée de la connaissance abstraite.

La technologie suppose des processus dont le début est celui de la définition du problème (produit) et la fin est de trouver la solution théorétique et pratique, la réalisation du produit proposé au commencement et de le mettre en valeur. Sans négliger les exercices pratiques en bénéfice des élèves, cette discipline ne poursuit pas quand même un but professionnel.

BEST COPY AVAILABLE


LA DEFINITION DU PRODUIT
L'ETABLISSEMENT DES DEVOIRS DE TRAVAIL
L'ACQUISITION DES DONNÉES RELEVANTES POUR LA PROJECTION
L'ENONCIATION DES SUGGESTIONS ET DES SOLUTIONS
L'ANALISE DES SOLUIONS ET DES SUGGESTTIONS PRESSENTÉES A L'AIDE DES ESQUISSES ET DES DIAGRAMES
LA CHOIX DE LA SOLUTION
L'AMÉLIORATION DE LA SOLUTION
LA REALISATION DU PRODUIT
L'ÉVALUATION DU PRODUIT
LA PRÉSENTATION DU PODUIT
LA MISE EN VALEUR DU PRODUIT

Les Produits projetés durant les classes d'Education Technologique doivent être traduits dans des processus technologiques de la vie réelle.

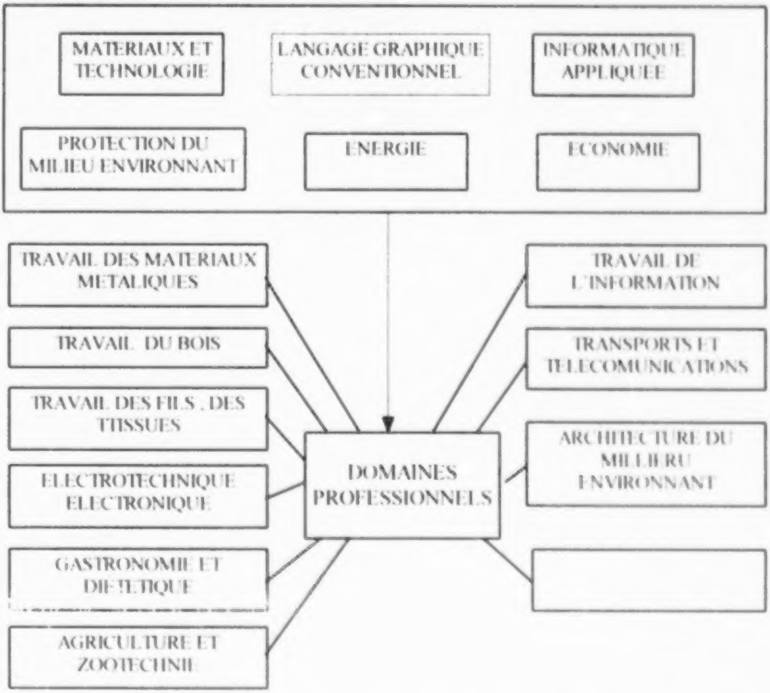
L'Education Technologique, comme discipline scolaire, comprend plusieurs modules, dont la plupart correspond aux domaines d'activités. Les modules sont liés par les objectives de la discipline Education Technologique.

'Le module est une unité standardisée, qui fait partie d'un ensemble. Grâce à sa composition modulaire cet ensemble peut être connu, modifié, adapté en fonction des besoins et des aspirations individuelles" (Landshare).

L'élève doit être familier avec un certain nombre des domaines professionnels (métiers). Il doit se rendre compte de l'impact technologique sur l'individu et aussi vers la société. L'élève doit développer la ration créative pendant l'activité technologique. Il doit avoir de connaissances et comprendre les principes technologique essentiels.

Pour développer le cours de l'Education Technologique on doit préciser les notions sur les matériaux et sur la technologie, sur le langage graphique, sur l'informatique, sur l'économie, sur l'écologie, des notions qui sont à la base de n'importe quel module.

Les élèves sont ainsi capables de connaître une multitude des domaines d'activité, grâce à la diversité des modules.

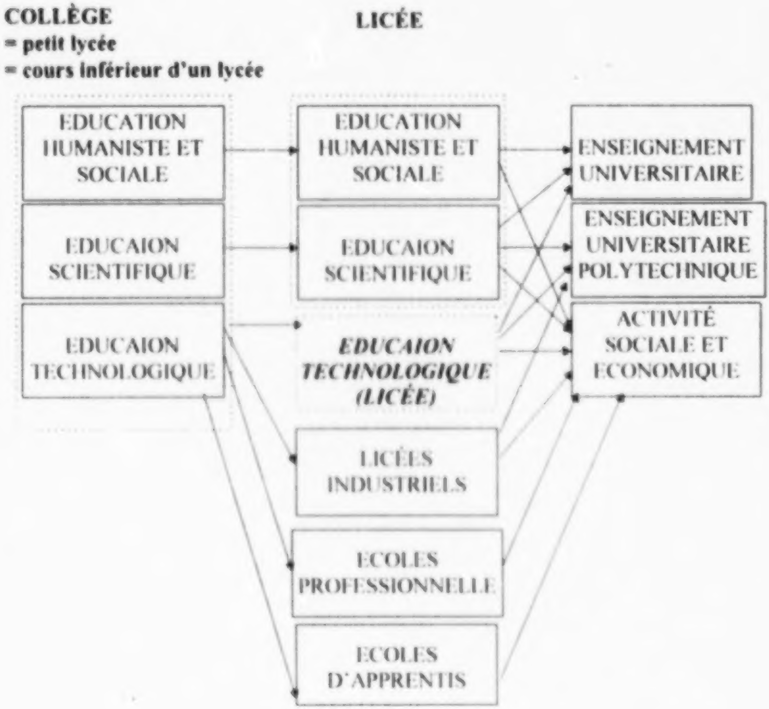

MATERIAUX ET TECHNOLOGIE
LANGAGE GRAPHIQUE CONVENTIONNEL
INFORMATIQUE APPLIQUEE
PROTECTION DU MILIEU ENVIRONNANT
ENERGIE
ECONOMIE
TRAVAIL DES MATERIAUX METALIQUES
TRAVAIL DU BOIS
TRAVAIL DES FILS , DES TISSUES
ELECTROTECHNIQUE ELECTRONIQUE
GASTRONOMIE ET DIETETIQUE
AGRICULTURE ET ZOOTECHNIE
DOMAINES PROFESSIONNELS
TRAVAIL DE L'INFORMATION
TRANSPORTS ET TELECOMUNICATIONS
ARCHITECTURE DU MILLIERU ENVIRONNANT

Après avoir parcouru touts les modules, le jeune devrait être capable à choisir le domaine d'activité qu'il lui convient, qu'il préfère. Et ainsi de suite il choisit son futur métier.

Orientation vocationelle

L'Éducation Technologique este capable de créer un fondement pour la culture générale scientifique et technique pour chaque individu. Cette base une foie acquise augmentera à la suite de l'intégration du jeune homme à une profession qui correspond le mieux à ses aptitudes et intérêts.

La discipline Education Technologique offre par son contenu une culture diversifiée, nécessaire à la choix d'un lycée ou d'un école professionnelle.


COLLÈGE
= petit lycée
= cours inférieur d'un lycée
LICÉE
EDUCATION HUMANISTE ET SOCIALE
EDUCAION SCIENTIFIQUE
EDUCAION TECHNOLOGIQUE
EDUCATION HUMANISTE ET SOCIALE
EDUCAION SCIENTIFIQUE
EDUCAION TECHNOLOGIQUE (LICÉE)
LICÉES INDUSTRIELS
ECOLES PROFESSIONNELLE
ECOLES D'APPRENTIS
ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE
ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE POLYTECHNIQUE
ACTIVITÉ SOCIALE ET ECONOMIQUE

L'éducation est celle qui a le rôle déterminant pour le destin de la société humaine. C'est elle qui anticipe, ou doit le faire, où nous nous dirigeons. L'éducation acquise dans la famille et modelée par le processus d'enseignement devient ainsi responsable pour la mise en valeur de la vocation individuelle.

De la sorte, le rôle déterminant des parents et plus tard de l'école gagne nouvelles valeurs, s'amplifie. Et ce n'est pas si rare le cas qu'un milieu familial impropre détermine l'augmentation du rôle de l'école. L'école prouve ainsi sa vocation comme seconde famille de l'enfant, de l'adolescent en plein processus de formation de recherche à son destin.

Dans la plupart des cas le corps enseignant et les parents doivent collaborer, partager leurs propres observations sur chaque individu, ils doivent réaliser un conseillage vocational.

Le processus d'enseignement, à l'aide de la discipline Education Technologique, met l'accent sur l'individu comme personnalité particulière, comme germe d'une mission singulière, comme porteur d'une vocation propre.

On présente à chaque individu (élève) un certain nombre de domaines d'activité et, en echange lui il a la possibilité de choisir selon sa volonté. De la sorte l'individu subordonné à une planification sociale temporaire ou à l'évolution spectaculaire d'un certain domaine disparaît.

La discipline "Education Technologique" à l'aide des divers modules traités tant théorétique que pratique assiste le jeune à trouver son inclination, son aspiration, l'attraction vers un certain domaine. Autrement dit elle l'aide à découvrir sa vocation pour une certaine activité.

BIBLIOGRAPHIE

Programa şcolară *Educaţie tehnologică*, aprobată de M.I. cu nr. 32665-1993, E.D.P., Bucureşti, 1993

Programa şcolară *Pregătire tehnică generală*, aprobată de M.I. cu nr. 35083-1993, colectivul de eleborare: Prof. Dr. ing. Valeriu Jinescu, Conf. Dr. Steliana Toma, Ing. Prof. Florentina Brandibur, Ing. Prof. Rodica Constantin

Curriculum şcolar-ghid metodologic, Ministerul Învăţământului, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 1994

Steliana, TOMA, *Profesorul factor de decizie*

Technology in the National Curriculum, Department of Education and Science and the Welsh Office Education , England and Wales - 1990

Curriculum for technological education - Israel - 1993

Geanni ARDUINO, Renata MOGGI, *Educatione Tecnica*, Printed in Italy - Torino, 1990

L`EXPERIMENTATION PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DANS L`ETUDE DES MODALITES D`ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DES ELEVES

THE PSUCHO-SOÇIOLOGICAL EXPERIMENTATION IN THE STUDY OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE

EXPERIMENTAREA PSIHO-SOCIOLOGICĂ ÎN STUDIUL MODALITĂŢILOR DE ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Maria CONSTANTINESCU, Cornel CONSTANTINESCU - ROUMANIE

L`orientation scolaire et professionnelle suppose un système d`action éducationelles, économiques, sociales, etc. par lequel on suivit le soutien des jeunes dans le choix des études et de la profession qui correspondent d`une manière exemplaire aux besoins économiques et sociales et aux particularités des individus (intérêts, vocation, aptitudes).

L`objectif fondamental de l`orientation scolaire et professionnelle est la réalisation d`une concordance maximal entre la structure et le profil de la personalité et entre les exigences sociales.

Généralement, dans les unités d`instruction on déroule une série d`activités qui s`adresse aux élèves à leurs familles.

Pour l`optimisation de l`action d`orientation scolaire et professionnelle nous avons discuté sur la mesure de l`influence exercée par l`activité scolaire pour les élèves et la famille.

Nous voulons répondre à la question:

"Est-ce que l`activité d`orientation est plus efficiente si elle se déroule avec les élèves ou avec les parents?"

Antrement dit, quel est le facteur prime qui décide l`option et quel est le second, quand, avec les deux facteurs ou déroule des activités d`information scolaire et professionnelle, l`hypothèse de la recherche étant "si on s`adresse aux parents dans le travail d`OSP, les option changent plus facile que dans le cas des élèves".

Pour cette raison on a fait un expériment psychosociologique. Mais qu`est-ce que c`est un expériment? Après Leon Festinger (1963): "Dans l`observation et la mesure des effects de la manipulation des variables indépendantes vers les variables dépendantes dans une situation où l`action d`antres facteurs (présents effectivement, mais étrangers pour l`étude) est réduite ou minimum." Après un autre socioloque "l`essence de l`expériment consiste dans le fait que le chercheur manipule délibéré une ou plusieurs variables indépendantes (x1, x2, x3) exposant des groupes différentes de sujets (des gens étudiés aux différentes variables (ou aux différentes quantités de variables indépendantes) et puis on constate les changements produits dans les variables indépendantes (y1, y2, y3...) (Julian L.Simon, 1969).

Mais la présenntation de ces définitions a conduit à l'introduction de quelques concepts de base de la méthodologie de l'expérimentation que nous expliquerons, avec des examples pour chaque cas dans notre recherche.

Les variables de notre expérimentation se sont distinquées, comme chaque variable en:

- des variables explanateures (expérimentale, interne) qui se partagent en variables indépendantes (les facteurs introduits dans des expérimentation nouveaux, avec une valeur, intensité, durée, fréquence qu'on a pu modifié - on parle de l'information scolaire et professionnelle des élèves (x) et l'information des parents (z) et les variables dépendentes (qui prennent des valeurs différentes après l'influence - dans notre cas on a eu une seule variable dépendente: l'option scolaire des élèves (y).
- des variables extérieures controlées: on considère ici les facteurs qui ne tiennent pas de la relation supposée entre les variables interne, et qui ont été tenus sous controle (d'autres activités d'information scolaire et professionnelle qui pouvaient être effectuées par l'école, les lycées sans beaucoup des travailleurs, les campagnes de presse, de la radio et la télé.
- des variables extérieures qui ne sont pas controlées. Certains facteurs - grâce à leur multitude - et parce que c'est plus difficile de les contrôler ont été laissés, conscientement, sans contrôle (on parle de l'influence possible sur l'option exercée par des amis, parent et d'autres événements dans la vie de l'élève
- des variables extérieures saus contrôle, qui donnent des erreurs randomisantes n'out pas été dans notre recherche.

Le groupe, en fait les groupes soumis à l'expérimentation out été: les groupes expérimentales composés avec des élèves de l'huitieme dans les école de la commune Bradu (G1 a été composé de 33 élèves de l'école Bradu Nr. 1, où ou a introduit la variable interne indépendante X et G2 de 30 eleves de l'école Bradu Nr. 2 où ou a introduit la variable Z. Le groupe de contrôle qui nous a servi pour la comparaison des effets de l'introduction de la variable indépendament aux groupes experimentales (antrement dit le groupe témoin sur lequel les variables indépendantes n'ont pas actionné) a été donné par des élèves de 8e A et B de l'école.

Le moment expérimental Le moment t_1 (le premier sondage sur les options des élèves) a été le 21 novembre pour G1, le 22 novembre 1979 pour G2 et 24 novembre pour Gc. Le moment t_2 (la solicitation encore une fais des options apres l'exécution des activités d'information) a été le 21 janvier pour G1, le 22 janvier 1980 pour G2 et le 24 janvier pour Gc. Dans notre cas on n`a pas eu beroin, de t h (le temps quand le groupe est preparé pour l`introduction des variables indépendantes) parce que le déroulement de l`activité d`information scolaire et professionnelle est quelque chose d`ordinaire pour les élèves de l`8é.

La situation expérimentale. La phase initiale a consiste dans la solicitation de la situation des options séparé pour chaque groupes expérimmentals. Puis on a fait l`introduction de la variable indépendante ainsi: pour G1 on a parlé aux élèves pendant la classe de conduite de la nécéssité d`une concordance entre l`option de l`éllève, ses possibilités et les nécéssités économiques, en présentant le spécifique de quelques métiers et lycées qui préparent des spécialistes dans certains domaines d`activites prioritaires dans cette période.

Après quelque jours la direction de l`école a eu une réunion-discussion avec les élèves sûr le même problème.

Le point d'O.S.P. a présenté dans cette période des information des domaines respectives,les matériels étant changés périodique .

Pour G2 on n`a pas fait des les écoles et les métiers de ces domaines de travail. Le point O.S.P a présenté dans cette période des informations de tous les dommaines d`activité. En échange, le maitre de classe et le directeur de l`école ont tenu deux réunions avec les parents où ils ont présenté les mêmes problémes qu`avaient été discutés avec les élèves de G1.Le maître de classe à l`occasion de visite à la maison a conseillé les parents dans la même direction .

Pour le groupe de contrôle on a décidé que l`activité d`O.S.P. se déroule normalement, sans insister dans les activités avec les élèves et les parents sur une intense popularisation des domaines prioritaires.

La phase finale a consisté dans la solicitation des nouvelles options des élèves après 2 mois (période dans laquelle on a inclut les vacances d`hiver).

L`experimentation peut être appelé expérimentation avec deux variables indépendantes (X et Z),avec deux valeurs (présente et absente), avec deux groupes expérimentals et avec un group de contrôle et mésure "seulement après" l`introduction des variables experimentales.

Les résultats de l`expérimentation ont été:

école option	Bradu1	Bradu2	Bascov
Ils ont gardé l`option	76%	66%	77%
Ils ont changé l`option, mais pas dans notre direction	15%	20%	23%
Ils ont changé l`option dans la direction désirée	9%	14%	-
Total	100%	100%	100%

Les résultats nous montrent que:

- soit qu`on déroule d`activités O.S.P. avec les élèves soit qu`on ne déroule pas, ils changent dans une période de temps présque dans la même mesure (25%) l`option.

- dans le cas d`activités d`orientation faites avec les parents, le nombre d`élèves qui changent l`option est plus grand (1/3);

- en ce qui concerne le changement d`options désiré par les chercheurs on constate que dans le cas où les activités spécifiques pour le travail d`orientation se réalise avec les parents le changement est plus grand que dans les actions avec les élèves.

La différence est significative:

L`application du test

$$|Z| = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{\sigma^2/N_1 + \sigma^2/N_2}}$$

(le rapport critique pour les cas dans lesquels N>30) confirme notre appropriation.

Si n < 30 on applique la formule

$$|t| = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{S^2(1/N_1 + 1/N_2)}}$$

("la distribution T"/tablie par Student (U.S.Gonsset) - quand il n`y a pas d`activités d`orientation avec les élèves et les parents, le changement d`options dans notre direction ne se réalise pas. Il y a des changements mais sans contrôle.

De point de vu du travail d`orientation, la conclusion de notre expérimentation est que la famille joue le rôle principal dans l`orientation scolaire et professionnelle des élèves de l`8è. Pour cette raison on dit que "l`orientation scolaire est faite par l`école et décidée par la famille". La force d`influence de la famille ne doit pas être diminuée, ne doit pas être exagérée, mais orientée par l`école pour se rendre utile et positive pour les buts de l`orientation des enfants. L`exigence est possible si l`école démontre à la famille, que eu actionant subjectif et empirique, elle a une action négative pour les enfants, en périclitant aussi les [illegible] sociales. Beaucoup de fois on rencontre telles situation grâce à l`ignorance ou la connaissance insufissante des tâches de la famille dans le travail d`orientation scolaire et professionnelle.

Ces tâches peuvent être connues par les fonctions du chargés du cours et par les réunions avec les classes qui consistent dans la connaissace:

- des particularités physques et psychique des enfants;
- des métiers et du réseau scolaire.
- des exigences des métiers.
- l'initiation des parents dans la connaissance objective des possibilités des enfants par rapport aux exigences professionnelles.

Certainement ces modalites doivent être bien préparées, chacune avec sa propre expérimentation pour découvrir l'efficience spécifique.

En ce qui concerne les possibilités d'application de l'expérimentation psycho-sociologique dans l'orientation scolaire et professionnelle on admet que:

Généralement les étapes de l'expérimentation sont les mêmes que dans les autres domaines avec les observation:

1. La choix du problème doit être fait pour obtenir des résultats avec une applicabilité directe dans l'activité scolaire. Il ne faut pas oublier les possibilités d'applicabilité indirecte des conclusions d'expérimentation et il ne faut pas négliger les buts fondamentals imposés par le développement de la théorie.
2. La choix des variables explanatoires en fonction du probléme experimental et de l'hypothése de la recherche. Les variables indépendantes opérationalisent la composante "si", les variables dépendantes opérationalisent la composante "alors" des hypothises. Les difficultés majeurs sont rencontrées dans les experimentation d'O.S.P. quand on doit choisir la variables (ou les variables) pour opérationaliser adéquat les concepts réunis dans la structure "si"..."alors" et pour permettre leurs mesure et leurs isolement.
3. La fixation de la situation expérimentale peut être faite facilement dans les école, sans laboratoires coûteux. La distinction évidente: les expéérimentation de terrain ou de laboratoire est, aprés nous, plus difficile à réaliser, la salle d'étude, l'école, l'équipe de sport etc. peuvent être considérées situations de terrain, de laboratoire, mais le plus souvent des situation de terrain (naturelles).
4. La choix des personnes étudiées dans les groupes expérimentales et de contrôle doit être réalisée de sorte que finalement les personnes étudiées doivent avoir des traits communs avec la population sur laquelle on fait l'extrapolation des résultats. Si on ne fait pas d'extrapolations il faut que les gens étudiés de la groupe experimentée soient similaires avec aux de la groupe de contrôle. De ce point de vue notre expérimentation ne permet pas une grande extrapolation. On doit considérer aussi des classes urbaines et rurales, très nécessaires parce que l'échantillon doit être représentatif. Dans la fixation des personnes étudiées peuvent être appliqué l'échantillon

probabilistique ou stratifié et aussi la correspondance des pairs.

5. La manipulation et la mesure des variables, l'étape essentielle de l'expérimentation, se réalise facilement grâce à la préparation des professeurs dans les problèmes qu'ils peuvent expérimenter et parce que les élèves se trouvent dans certaines groupes avec un certain statut. L'expérimentateur qui travaille en enseignement a certaines avantages en ce qui concerne la manipulation des variables. Il n'a pas besoin de créer des situation sociales minuscules parce qu'il les possede déjà. Il peut utiliser aussi le rapport faux (ce terme a un sense péjoratif: il s'agit de l'évaluation supérlative de l'activité de l'autre classe : au 5eA le professeurs dit que la 5eB est plus disciplinée et à la 5e B dit que la 5e A est plus disciplinée. On considère que sont moins appliquables dans les domaines qu'on étude les techniques qui démandent des gens étudiés complices et la limitation des comportements.
6. La commentaire des dates expérimentales est réalisée par les méthodes connues. Les valeurs obtenues après la mesure des variables peuvent être interprétées statistique, en fixant les fréquences, les valeurs moyeunes, en calculant la dispersion, les coefficients de corrélation et leurs signification.

Sans considérer l'expérimentation une méthode favorisée dans la recherche psycho-sociologique, mais sans exagèrer les difficultés réelles de l'expérimentation sur les groupes scolaires, on affirme que l'expérimentation doit occuper une place plus importante que jusqu'à ce moment-là dans les intérêts de recherche des professeurs.

CORELAŢII ÎNTRE STRUCTURA DE PERSONALITATE ŞI NIVELUL INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE

CORRELATIONS ENTRE LA STRUCTURE DE LA PERSONNALITE ET LE NIVEAU D'INTEGRATION SOCIO-PROFESSIONNELLE

CORRELATIONS BETWEEN THE PERSONALITY STRUCTURE AND THE LEVEL OF THE SOCIO-PROFESSIONAL INTEGRATION

Dumitru Nicu CORNOIU - ROMANIA

Pornim de la consideraţia de principiu că integrarea socio-profesională este un proces interacţional complex şi dinamic, modificându-şi conţinutul şi caracteristicile de la o etapă la alta, de la o generaţie la alta, în funcţie de evoluţia bazei materiale şi a suprastructurii sistemului social. Astfel, în fiecare etapă a dezvoltării sociale, individul este pus în faţa unei configuraţii aflate în continuă schimbare a universului profesiilor şi al domeniilor de activitate şi, implicit, este confruntat cu solicitări noi, de regulă mai complexe şi cu un grad de dificultate mai ridicat. În general, dinamica dezvoltării sociale se desfăşoară sincron cu dinamica personalităţii umane, întrucât orice schimbare în plan social trece şi se realizează prin intermediul şi cu participarea omului (care este nu numai obiect ci şi subiect al istoriei). Ca urmare, se poate vorbi şi despre o concordanţă între nivelul solicitărilor profesionale şi registrul potenţialităţilor şi disponibilităţilor umane la momentul dat. Dar accentuarea continua a diversificării activităţilor profesionale în plan obiectiv extern produce inevitabil diferenţieri şi ierarhizări în ceea ce priveşte posibilităţile mai multor indivizi de a exercita la nivel optim o anumită profesie, precum şi disponibilităţile unui individ oarecare de a-şi insuşi şi exercita toate profesiile, chiar dacă admitem că s-ar asigura condiţiile externe corespunzătoare (de instruire şi formare). Astfel, procesul integrării socio-profesionale va înregistra traiectorii strict individualizate, structura de personalitate devenind unul din factorii esenţiali care acţionează o asemenea individualizare.

Atunci când vine vorba de a se defini indicatorii integrării socio-profesionale accentul principal (iar uneori exclusiv) se pune pe rezultatele obiectivate şi cuantificabile ale activităţii, lăsându-se pe plan secundar aspectele psihologice, psihosociale şi bio-psiho-medicale.

După opinia noastră, integrarea socio-profesională nu trebuie privită unilateral, anume numai din sfera solicitărilor şi exigenţelor obiective ale profesiei spre subiect, ci şi în sens invers dinspre structura internă a personalităţii individuale concrete, cu particularităţile şi corelaţia sa motivaţională spre sfera solicitărilor obiective ale profesiei. Aceasta se impune deoarece orice proces de integrare se desfăşoară efectiv ca interacţiune bilaterală contradictorie între subiectul uman şi realitatea profesiunilor, cu cerinţele şi exigenţele ei specifice.

Evaluarea nivelului de integrare reclamă obligatoriu luarea în considerare nu numai a modului în care individul îşi îndeplineşte sarcinile profesionale şi se achită de celelalte obligaţii aferente, ci şi a felului în care desfăşurarea ca atare a rolului profesional dat se răsfrânge asupra structurii şi echilibrului lui. Putem vorbi de o integrare optimă numai în măsura în care se realizează o concordanţă mai bună între indicatorii obiectivi şi cei subiectivi (satisfacţie în muncă, grad de oboseală, starea de sănătate, climatul psihosocial la locul de muncă, ocrotirea împotriva agenţilor stresanţi), între aprecierea externă dată de conducerea colectivului de muncă şi autoaprecierea (aceasta din urmă depinzând iarăşi de tipul personalităţii: realist subevaluativ sau supraevaluativ).

La întrebarea: "Care este componenta dominantă din structura personalităţii care determină DACĂ şi ÎN CE MĂSURĂ un individ sau altul se integrează în mod corespunzător socioprofesional?" majoritatea studiilor efectuate în această problemă menţionează competenţa prin care se înţelege sistemul aptitudinilor, priceperilor, cunoştinţelor şi deprinderilor nemijlocit implicate în rezolvarea sarcinilor teoretice şi practice pe care le presupune profesia sau funcţia dată.

Într-adevăr acesta ar fi răspunsul cel mai veridic, dacă integrarea se consideră numai din direcţia conţinutului obiectiv al profesiei, luat în sine. Dar, dacă privim integrarea şi dinspre subiect (aşa cum am subliniat că trebuie procedat), subiect care exercită funcţia sau profesia respectivă, se constată că un rol la fel de important revine şi componentelor zise "non-instrumentale", direcţionale şi modulator mediatoare, cum sunt dominantele motivaţionale, formula emoţională, respectiv raportul dintre veriga stenică (dimensiunea optimismului) şi cea astenică (dimensiunea pesimismului), modul specific de a reacţiona la factorii stresanţi, respectiv intensitatea reacţiilor care alcătuiesc veriga adaptativă şi cea dezadaptativă a stresului, nivelul general de anxietate, gradul de maturizare socială, nivelul de dependenţă şi de independenţă, gradul de intraversiune şi extraversiune, raportul dintre activitate şi reactivitate, raportul dintre mobilitate şi inerţia pattern-urilor comportamentale ş.a.

Cercetările efectuate de noi în contextul activităţii examinărilor psihologice şi psihosociale curente din cadrul Serviciului de Consultanţă Psiho-socio-umană, au evidenţiat cu pregnanţă faptul că integrarea socio-profesională, pe lângă ceea ce în mod obişnuit se numeşte competenţă, este condiţionată în gradul cel mai înalt de structura de personalitate. Cercetarea s-a efectuat pe un eşantion de 300 tineri, datele obţinute fiind comparate cu cele ale unui grup de control format din 60 de subiecţi între 35-40 ani care prezentau tulburări psiho-somatice.

Mai întâi pentru eşantionul subiecţilor consideraţi normali (aflaţi în câmpul muncii) s-a realizat cu ajutorul responsabililor ierarhici o repartiţie (clasificare) ce ar exprima nivelul de integrare socio-profesională respectiv:

- nivel optim pentru cei care obţineau performanţe foarte bune şi aveau un comportament relaţionar cvasiunanim apreciat (57%);

- nivel mediu de integrare pentru cei cotaţi cu performanţe bune şi cu un comportament relaţionar acceptabil (21%);

- nivel de integrare satisfăcător pentru cei cu performanţe sub valoarea medie şi cu un comportament relaţionar "bun" (12%);

- nivel de integrare scăzut pentru cei cu performanţe sub medie şi cu comportament nesatisfăcător (10%) [vezi figura 1].

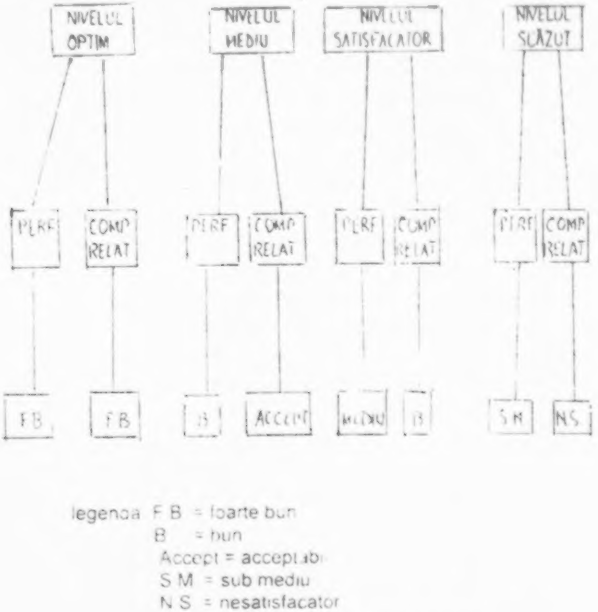

NIVELUL OPTIM
NIVELUL MEDIU
NIVELUL SATISFACATOR
NIVELUL SCĂZUT
PERF
COMP RELAT
PERF
COMP RELAT
PERF
COMP RELAT
PERF
COMP RELAT
F.B
F.B
B
ACCEPT
MEDIU
B
S.M
N.S.
legenda F.B = foarte bun
B = bun
Accept = acceptabi
S.M = sub mediu
N.S = nesatisfacator

Fig. 1 Nivele ale integrării profesionale

Legendă F.B. = foarte bun S.M. = sub mediu
B. = bun N.S. = nesatisfăcător
Accept = acceptabil

După obținerea acestei ierarhizări, subiecții ambelor grupuri au fost supuşi unei investigații psihologice multidimensionale pe baza următoarele chestionare:

a) de introversie şi extroversie (Eysenck), varianta B;

b) de temperament (Strelau);

c) MMPI (scalele: dependență "D", depresie "Dp", hipocondrie "Hc").

La subiecții normali, rezultatele la probele psihologice au fost corelate cu clasificarea nivelelor de integrare, după care s-a efectuat analiza comparativă a configurației relevate in cadrul testării psihologice.

Raportând rezultatele testării la variabilele criteriu-performanță şi calitatea comportamentului relațional - s-au obținut trei tipuri de structuri de personalitate:

- tipul "A", care favorizează o integrare socio-profesională rapidă şi optimă;
- tipul "B", care permite o integrare socio-profesională satisfăcătoare;
- tipul "C", care se asociază cu o integrare dificilă şi slabă.

Toate aceste grade sau niveluri de integrare condiționate de structura de personalitate s-au evidențiat pe fondul unei pregătiri şi a unei competențe de specialitate de valoare apropiată. Prin urmare, deosebirile individuale în ceea ce priveşte măsura de realizare a procesului de integrare socio-profesională se pot pune pe seama componentelor motivaționale, aptitudinale şi raționale ale structurii de personalitate.

Structura de tip "A" - uşor şi optim integrabilă socio-profesional incorporează in sine trăsături ca maturitate socială ridicată, sociabilitate, independență şi forța pregnantă a Eu-lui, încrederea în forțele proprii, imagine realist-obiectivă despre sine predominarea verigii stenice in formula emoțională, predominarea proceselor adaptative în reacția generală la stres, introversie moderată, anxietate moderată şi controlabilă, hipocondrie redusă, motivație preponderent intrinsecă in raport cu profesia.

Structura de tip "B" - moderat şi satisfăcător integrabilă socio-profesional are ca trăsături definitorii: maturitate socială medie, sociabilitate normală, independenta şi forța Eu-lui în limitele mediei, imagine uşor supraevaluativă despre sine, etraversie moderată, uşoară instabilitate emoțională, rezistența medie la situații stresante, hipocondria conturată, motivație preponderent extrinsecă în raport cu profesia.

Structura de tip "C" - dificil şi slab integrabilă socio-profesional se caracterizează prin:

- maturitate socială scăzută, dependență rațională, forță scăzută a Eu-lui;
- imagine subestimativă despre sine, predominarea verigii astenice (pesimism);
- introversiune exagerată (tendințe autiste), izolarea socială, anxietate puternică;

BEST COPY AVAILABLE

- hipocondrie exacerbată, motivație scăzută pentru profesie (vezi fig.2).

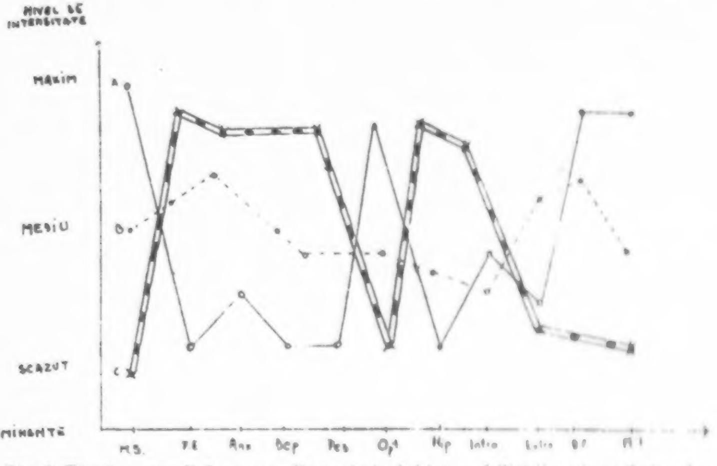


Fig. 2. Tipul structurii de personalitate și nivelul integrabilității socioprofesionale

La nivelul dominantelor studiate de noi, cele trei tipuri de structuri au avut următoarea repartiție procentuală: structura de tip "A" - 63% la grupa subiecților normali și 8,5% la cea a subiecților bolnavi; structura de tip "B" - 25,5% în grupa subiecților normali și 21,8% la cea a subiecților bolnavi; structura de tip "C" - 11,5% la cei normali și 69,7% la cei bolnavi.

Incluzând trăsături calificative, fiecare din cele trei tipuri de structuri reprezintă un gen de continuitate în interiorul căruia se evidențiază o multitudine de trepte și gradații, care formează baza variațiilor individuale.

Iar dacă la acestea mai adăugăm și faptul că în cadrul aceluiași tip de structură, diversele trăsături componente sunt inegal reprezentate ca intensitate și dominanța în tabloul comportamental, iese și mai pregnant în relief complexitatea relației dintre structura de personalitate și gradul de integrabilitate socio-profesională la nivel individual.

Prevenirea eșecurilor de integrare de un gen sau altul datorate unor date ale structurii de personalitate reclamă conectarea la cele trei dimensiuni cunoscute actualmente ale activității de orientare și selecție profesională:

- VERTICALITATEA (nivelul pe scara ierarhică al unei profesiuni),
- ORIZONTALITATEA (funcțiile în cadrul aceluiași nivel),
- ȘUCCESIUNEA TEMPORALĂ (promovabilitatea și mobilitatea răspunderilor și rolurilor de-a lungul unui interval de timp dat), a unei a patra -

TERAPEUTICA, cu funcție de intervenție modelator-corectivă, sistematică atât în sensul perioadei de instruire-formare, cât şi în timpul exercitării profesiunii. Realizarea corespunzătoare în mod ştiinţific şi eficient a acestei dimensiuni reclamă o cunoaştere obiectivă a structurii de personalitate, cu componentele şi tendinţele ei dominante, ceea ce s-ar putea asigura cu ajutorul fişei psihologice individuale, întocmită de cabinete sau laboratoare specializate, alcătuite de psihologi, sociologi, pedagogi, medici, biologi, antropologi, unde se poate diagnostica cu precizie comportamentul personalului la un anumit moment, se poate alcătui un model prognostic al evoluției subiecților în cariera lor profesională. Se asigură astfel un confort profesional şi individual ce implică în plan social armonia şi detensionarea socială obiectiv esențial al unei societăți aflate în dezvoltare şi progres.

ASPECTE PRIVIND ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

DES ASPECTS CONCERNANT L'ORIENTAION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
ISSUES IN EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE

Gheorghe DRĂGOIU - ROMÂNIA

Orientarea şcolară şi profesională - constituie un sistem educativ unitar interdisciplinar, integrat în programul de învăţământ şi trebuie privit ca o asistenţă psihopedagogică acordată fiecărui tânăr pentru dezvoltarea lui complexă şi creatoare.

O.S.P. nu este doar o simplă acţiune de informare sau de îndrumare a elevilor spre anumite şcoli sau profesiuni, ci, de fapt, o acţiune socială şi politică de descoperire şi punere în slujba societăţii a unor resurse de energie umană.

Orientarea şcolară priveşte alegerea studiilor, a timpului de şcoală şi are loc în perioada premergătoare absolvirii învăţământului gimnazial. Desigur, o primă orientare şcolară se face la vârsta debutului şcolar, spre o şcoală pentru copii normali sau spre o şcoală specială destinată copiilor handicapaţi.

Orientarea profesională se referă la acţiunile întreprinse de factorii instituţionalizaţi ai educaţiei, de familie şi de elevul însuşi, în scopul alegerii unei profesii.

Esenţa educaţiei profesionale constă în formarea unui orizont cultural şi tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor concepţii, priceperi şi deprinderi necesare exercitării ei.

Activitatea de orientare şcolară şi profesională este un proces îndelungat şi sistematic, realizat încă din clasele primare care cuprinde: cunoaşterea elevilor (sub aspectul stării de sănătate, dezvoltare fizică şi psihică, aptitudinile şi talentele, interesele şi dorinţele, ca şi sub aspectul mediului familial şi al preocupărilor din timpul liber) şi evaluarea lor sub aspectul posibilităţilor şi limitelor, al şirurilor de succese sau eşecuri şcolare etc.; informarea elevilor şi a familiilor acestora asupra lumii muncii şi a profesiilor, a cerinţelor de forţă de muncă, precum şi a specificului diferitelor meserii; asigurarea contactului nemijlocit al elevului cu viaţa activă, cu producţia de bunuri materiale şi spirituale, cu oamenii muncii; îndrumarea elevilor şi acordarea sfatului de orientare şcolară şi profesională.

Bazele teoretico-metodologice ale OSP cuprind obiectivele, principiile şi metodele folosite în acest proces.

Obiectivele OSP se referă la cunoaşterea personalităţii elevilor (interese, aspiraţii, aptitudini, atitudini, nivel de cultură) şi la pregătirea lor pentru alegerea profesiunii. Principalele obiective ale activităţii de OSP se pot structura astfel:

- cunoașterea multilaterală a elevilor (din punct de vedere al dezvoltării lor fizice, al mediului familial etc.) și dezvoltarea capacității lor de autocunoaștere și autoapreciere obiectivă (să-și formeze o imagine realistă despre ei), precum și scopuri in viață in raport cu aptitudinile și posibilitățile lor reale;

- asigurarea condițiilor necesare evidențierii și punerii in valoare a inclinațiilor și aptitudinilor elevilor, a trăsăturilor de voință și de caracter, ca premisă pentru viitoarea orientare;

- educarea dragostei și respectului față de muncă;

- formarea unei motivații superioare in muncă și in alegerea profesiei;

- familiarizarea elevilor cu lumea muncii și a profesiilor, cu acele meserii de care societatea are mai multă nevoie la un moment dat; inițierea lor asupra principalelor aspecte ale profesiilor către care inclină elevii, cu etica și deontologia acestora;

- cultivarea interesului profesional și a atașamentului față de profesia aleasă;

- dezvoltarea capacității de autoinstruire, autoperfecționare și de adaptare continuă la schimbările care au loc in lumea profesiilor și in cadrul fiecărei profesii.

Realizarea obiectivelor O.S.P. se asigură prin: disciplinele de invățământ, activitatea de instruire practică; orele de dirigenție; cercurile pe obiecte și tehnico-aplicative; cabinetele și laboratoarele de O.S.P.; vizitele in fabrici, uzine, pe șantiere de construcții etc.; consultații, intâlniri cu specialiști din diferite domenii de activitate; prezentarea unor forme și a unor monografii profesionale; dezbateri și informări in legătură cu meseriile din sectoarele deficitare in forța de muncă și cu liceele și școlile profesionale care pregătesc cadre pentru aceste sectoare (prilej cu care se prezintă specificul muncii, condițiile de școlarizare, de indrumare, salarizare și promovare in muncă); ședințe și lectorate cu părinții, ca și prin alte forme care permit diversificarea și chiar individualizarea activității O.S.P.; stimularea interesului acțiunilor intreprinse, concretizată in exprimarea opțiunilor in concordanță cu cerințele de forță de muncă și menținerea acestor opțiuni până la inscrierea (respectiv admiterea) in liceu sau școală profesională.

Principiile O.S.P. sunt teze care orientează acest proces in direcția conducerii de către școală, pe baza autodezvoltării și autodeterminării in alegerea profesiunii, realizându-se concordanța deplină intre posibilitățile acestuia și cerințele profesiunii preferate.

Amintim câteva principii:

- legarea invățământului de viață, de cerințele societății in prezent și in viitor, situație in care orientarea școlară și profesională se conturează ca o dimensiune a educației prin muncă și pentru muncă;

- legarea teoriei de practică, in care scop, intre activitatea de informare a elevilor asupra muncii și a profesiilor și activitatea practică concretă din diferite domenii trebuie să existe o strânsă legătură, celei din urmă acordându-i-se locul central în ansamblul acțiunilor de orientare școlară și profesională;

- luarea în considerare a personalității elevilor, a intereselor și dorințele acestora;
- pregătirea psihologică (intelectuală, afectiv-motivațională și volitiv-caracterială) a elevului în direcția obiectivelor O.S.P.;
- inițierea timpurie a elevului spre formarea capacităților de autodeterminare;
- realizarea unui acord între particularitățile individuale ale elevilor și cerințele psiho-pedagogice ale profesiunilor;
- sfatul de orientare școlară și profesional nu este sinonim cu un verdict asupra viitorului profesional al elevului, el trebuie să fie argumentat și convingător, fără a închide orice perspectivă de reorientare pe durata școlarității și chiar după aceea;
- nici una din formele și metodele de orientare nu trebuie fetișizată, o combinație a lor constituie adesea soluția cea mai potrivită.

Metodele folosite sunt atât pentru cunoașterea personalității, cât și în scopul informării școlare și profesionale a elevilor (în cadrul lecțiilor, al cercurilor pe obiecte, în activitatea din ateliere, laboratoare, practica productivă, vizite la întreprinderi și instituții, muzee, biblioteci). De asemenea, este recomandată și folosirea unor strategii speciale de O.S.P. în școală și în afară de școală, precum chestionarele privind alegerea profesiunii, testele, analiza de caz precum și măsuri speciale pentru depistarea și orientarea elevilor supradotați și a celor mai slab pregătiți.

Se poate întocmi o schemă de alegere a profesiunii:

Drumul parcurs de un copil în alegerea unei meserii:

INFORMAȚII	- despre: școli, meserii, despre sine, etc.
EXERCIȚII	- în laboratoare, ateliere, cercuri, întreprinderi;
CONSULTAȚII	- cu dirigintele, medicul, familia, specialiștii;
DECIZIA	- singur sau ajutat;
ȘCOALA, APOI	- cursuri, calificare, repartizare etc.
PROFESIUNEA	

Un triunghi de nedespărțit în alegerea viitoarei profesiuni este: diriginte - părinte - medicul școlii.

Factorii care contribuie la realizarea O.S.P. sunt: școala, familia, laboratoarele și cabinetele de profil, comitetele cetățenești de părinți, agenții economici interesați, instituțiile de cultură, personalul medical, mass-media etc., fiecare acționând cu metode, forme și mijloace specifice pentru realizarea obiectivelor menționate mai sus. Deosebit de importante sunt însă acțiunea coordonată, convergentă a tuturor acestor factori și unitatea lor de cerințe. În această constelație de influențe educative, școala deține rolul cel mai important, deoarece ea dispune de un cadru organizat și de personal calificat pentru realizarea O.S.P. în contextul educației, care vizează dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, în acord cu idealul educativ al societății și cu cerințele ei în domeniul forței de muncă.

Școala are rolul cel mai important, întrucât dispune de cadre calificate care își desfășoară acest proces în mod organizat, pe baza unor principii și metode, atât prin predarea diferitelor obiecte de studiu, cât și prin activitățile din ateliere, laboratoare, cercuri de elevi, și în cazul orelor de dirigenție.

Familia ocupă locul întâi în ierarhia celorlalți factori. Familia are uneori o influență hotărâtoare, cu rol negativ, fie prin lipsă de interese, fie impunând copilului o meserie necorespunzătoare posibilităților lui, soldată de cele mai multe ori cu eșec profesional. Școala are misiunea de a îndruma familia în cunoașterea capacităților de care dispune copilul, oferindu-i modalități de dezvoltare a intereselor profesionale, a înclinațiilor și aptitudinilor, prin activități practice, organizate în mici ateliere sau laboratoare improvizate, prin educarea atitudinii pozitive față de muncă și a nivelului de aspirație, necesar autorealizării într-o profesiune. Profesorii, diriginții îi vor informa pe părinți asupra cerințelor forței de muncă și modul de calificare în diferite profesiuni, iar familia poate oferi date școlii cu privire la interesele și înclinațiile elevului, dorințele și trăsăturile lui de caracter, grupul de prieteni și influențele exercitate asupra lui.

Colaborarea dintre școală și familie presupune nu numai o informare reciprocă cu privire la tot ceea ce ține de orientarea copilului, ci și informarea părinților cu toate problemele pe care le comportă această acțiune.

Mass-media este un factor cu contribuții importante în orientare școlară și profesională prin informațiile difuzate din presă, emisiuni de radio și televiziune. De asemenea, unitățile productive și instituțiile unde se efectuează practica de către elevi au o mare influență în alegerea profesiunii.

Factorii care generează fenomenul de indecizie sau de alegere greșită a meseriei (școlii) (la circa 45% dintre elevii de gimnaziu):

- atracția egală pentru mai multe profesiuni (discipline) și școli;
- insuficiența de informații despre școlile și profesiunile pe care le pot urma;
- lipsa de preocupare;
- starea de nehotărâre;
- neconcordanța dintre aspirațiile elevilor și aspirațiile părinților;
- teama față de atitudinea părinților;
- insuccesul și teama de insucces;
- tendința de amânare a deciziei;

- necunoașterea propriilor posibilități;
- superficiala autocunoaștere a "universului" său interior.

Spre deosebire de familie - care "visează" adesea pentru copil fie o profesie "rentabilă" din punct de vedere material, fie una intelectuală de largă recunoaștere și cu perspective de promovare in ierarhia socială, fără să țină seama și de capacitățile, de aptitudinile reale ale copilului, școala și structurează activitatea de O.S.P. pe trei direcții principale:

- pregătirea elevilor pentru acele activități de care societatea are mai multă nevoie;
- dezvoltarea la elevi a capacității de integrare și adaptare profesională și socială;
- pregătirea lor pentru autoinstruire și autoperfecționare continuă.

Trecerea de la orientare la autoorientare, concomitent cu amplificare rolului activ al elevului, presupune, cum este și firesc trecerea de la cunoaștere la autocunoaștere, de la educație la autoeducație. Toate aceste soluții nu se realizează de la sine, ci numai printr-un proces conștient condus și dirijat de către profesor.

Autocunoașterea lumii interioare și cunoașterea profesiunii sunt cei doi parametri care asigură o corectă orientare școlară și profesională. Carențele ce apar intr-o parte sau altor vor distorsiona orientarea și vor impune reorientarea pentru realizarea unui consens intre cei doi parametri. Aceasta inseamnă ca starea sănătății să corespundă cu cerințele medicale ale profesiunii, ca nivelul dezvoltării intelectuale să fie in concordanță cu solicitarea profesiunii, ca nivelul aspirațiilor să fie pe măsura șanselor pe care le oferă școala sau profesiunea aleasă.

Orientarea școlară și profesională, ca activitate educativă, trebuie subordonată acestui obiectiv, înfăptuirea consensului intre autocunoașterea personalității și cunoașterea profesiunii. Se evită in acest fel situațiile de reorientare, cu consecințe sociale și individuale mai largi.

Reorientarea, ca și reducerea, solicită mai mult efort, de cele mai multe ori declanșând drame individuale care, chiar dacă nu se rezolvă favorabil, își pune amprenta asupra personalității umane.

BIBLIOGRAFIE

NICOLA, Ioan. *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P. - București, 1996.
JINGA, Ioan. *Conducerea învățământului* - manual de management instrucțional", E.D.P. - București - 1993
STOICA, Marin. *Pedagogie școlară*- 1995
COSMA, Traian. *Ora de dirigenție în gimnaziu*, Editura "Plumb"

SPECIFICUL AUTODETERMINĂRII PROFESIONALE A COPIILOR DIN CASELE DE COPII

LA SPECIFITE DE L'AUTODETERMINATION PROFESSIONNELLE DES ENFANTS DES ORPHELINATS

VOCATIONAL SELF DETERMINATION SPECIFIC OF PUPILS FROM ORPHANAGES

Tatiana DUMITRAŞCU, Sava NUT - ROMÂNIA

Se ştie că copiii educaţi in casele de copii diferă in anumite calităţi psihologice de copiii educaţi in familie: unele calităţi sunt dezvoltate la copiii din casele de copii la fel sau chiar mai bine decît la copiii din familie; altele sunt in intîrziere profundă. Specificul acesta, din păcate, rămine stabil pentru toată perioada aflării in aceste instituţii. Aceasta se datorează şi faptului că, nefiind recuperate la timp, disarmoniile dezvoltării psihice, de obicei, nu dispar ci se accentuează.

Specificul dezvoltării psihice a copiilor din casele de copii influenţează şi procesul autodeterminării lor profesionale. Luând in consideraţie că actualmente, in perioada de tranziţie, in condiţiile unui şomaj in creştere, problemele autorealizării profesionale au devenit deosebit de dificile pentru toţi tinerii, problema autodeterminării şi autorealizării profesionale a copiilor din casele de copii este extrem de importantă nu numai pentru serviciile sociale respective, ci şi pentru psihologi, care lucrează in domeniul acesta.

În general, procesul autodeterminării profesionale in adolescenţă este studiat destul de larg. Se cunosc şi problemele aferente acestui proces. Ele se rezumă, in linii mari, la următoarele:

1) interesele profesionale la adolescenţi sunt, de obicei, inspirate de cunoscuţi şi prieteni; in acest proces familia şi şcoala sunt implicate mai puţin;

2) cunoştinţele adolescenţilor despre profesiile alese şi despre profesiile existente in general sunt limitate. Ei găsesc cu greu răspunsuri la intrebări de tipul "ce ştii despre profesia aceasta?", aşteptând intrebări mai concrete, sugestive, sau dau răspunsuri foarte generale;

3) numărul profesiilor de care adolescenţii au cunoştinţă este foarte mic dacă luăm in seamă că actualmente există cel puţin 40000 de profesii diferite. Într-o cercetare (Feldstein, 1987) elevilor claselor a VIII-a le-a fost propus să facă, in timp de 25 min., o listă a profesiilor pe care le cunosc. O primă reacţie din partea elevilor a fost: există foarte multe profesii, fără insă a numi vreuna. În final, câte 25 de profesii elevii au enumerat repede, de la 25 - la 40 incet, iar mai mult decît 40 - foarte incet. Fiecare din cei 400 de elevi chestionaţi a enumerat in medie 25-26 profesii, printre care cele mai frecvente au fost, fireşte, cea de profesor, medic, actor, vânzător;

4) destul de des adolescenții nu-și dau seama că există o diferență între noțiunile de "profesie", "specialitate", "calificare", "post" enumerând printre profesii: medic, chirurg, ginecolog, pediatru etc. Ei nu pot exprima semnificația acestor noțiuni;

5) cunoștințele despre cerințele pe care o profesie sau alta le înaintează, despre caracteristicile psihologice proprii și corespunderea lor profesiei alese, sunt de asemenea extrem de sărace la adolescenți, de aceea la începutul alegerii profesionale copiii sunt "obsedați" de unele profesii prestigioase, dar până la urmă sfârșesc cu ajutorul părinților sau a altcuiva prin a face o alegere optimă.

Toate aceste probleme, tipice pentru adolescenți, sunt mai accentuate la copiii din casele de copii. Unele cercetări asupra intereselor copiilor din casele de copii au arătat că pentru acești copii este tipică predominarea dorințelor legate de viața lor cotidiană, de învățătură, de a face față rigorilor impuse de educatori, spre deosebire de copiii care sunt educați de părinți, interesele și dorințele cărora depășesc cadrul experienței lor personale. Remarcăm faptul că această insuficiență a motivației, tendința spre uniformitate și dependența de situațiile concrete se păstrează la copiii educați în casele de copii în toată perioada aflării în aceste instituții.

Aceasta ne-a permis să presupunem că autodeterminarea profesională a copiilor din casele de copii este determinată, printre altele, și de către particularitățile dezvoltării motivației și ale imaginii de sine.

Obiectivele cercetării:

a) evidențierea specificului motivației profesionale la copiii din casele de copii;
b) elucidarea caracteristicilor imaginii de sine în sfera emoțională.

Metode:

a) o anchetă pentru aprecierea alegerii profesionale care include următoarele întrebări:
    1) Ce profesie ți-ai ales pentru viitor?
    2) De ce ai ales-o, ce te atrage în această profesie?
    3) Ce este mai important în profesia pe care ai ales-o?
    4) Cunoști, unde poți să obții profesia aleasă?
    5) Te-ai gândit, dacă ai calitățile necesare pentru a deveni un specialist bun în domeniul preferat? Poți să le numești?
    6) Cum crezi, nivelul actual al cunoștințelor tale este suficient pentru a începe însușirea acestei profesii?
    7) Ce obiecte școlare îți dau posibilitatea să reușești în domeniul ales?
    8) Ce faci ca să te pregătești mai bine pentru viitorul tău profesional (frecventezi cercuri, cursuri speciale, citești literatura de specialitate, altceva?)?

9) Ce crezi că se opune realizării tale profesionale?

10) Părinții sunt de acord cu alegerea ta?

b) un chestionar pentru autoaprecierea stării emoționale, elaborat de dr. O. Miksic (Praga, Institut de Psihiatrie).

Lotul cercetat a fost compus din 50 de elevi ai școlii generale (cl. 7-8) și 50 de elevi dintr-o casă de copii Rudolf Walther (cl. 6-8).

Rezultate: 1. Motivația profesională a elevilor din casa de copii este dezvoltată slab, iar interesele lor sunt legate de viața lor cotidiană, nu - de viitor. Profesiile pentru care pledează corespund într-o măsură prea mică nivelului de pregătire al elevilor. Așa, de exemplu, se numesc profesiile "medic", "om de afaceri", "avocat" fără să se știe ce studii sunt necesare pentru obținerea diplomei corespunzătoare; uneori elevii nu-și dau seama nici despre ce este liceul.

Mulți elevi numesc cu dificultate o profesie pe care ar vrea s-o urmeze, rezumîndu-se la afirmații de felul: "Aș fi vrut să am o profesie bună". Cel mai frecvent răspuns la întrebarea: "De ce ai ales profesia aceasta?" este afirmația: "îmi place" fără a înțelege atît esența profesiei cît și calea de a o obține. Uneori apar răspunsuri cu tentă romantică cum ar fi: "vreau să fiu medic pentru că este frumos să fii medic".

Elevii din școala generală sunt mai realiști în alegerea lor, orientîndu-se la notele sale din școală și renunțînd, dacă este cazul, la alegerea romantică, făcută atunci cînd erau mult mai mici. Astfel, în școala generală copilul începe a gîndi și a acționa conștient în autodeterminarea profesională în timp ce elevul din casa de copii rămîne cu obișnuința că toată viața lui este, pas cu pas, dirijată și controlată de altcineva. Acest fenomen este o problemă dintre cele actuale pentru asistența socială și psihologică în toate casele de copii: cum poate fi educat simțul responsabilității pentru viitorul său la fiecare copil? Cum poate fi pregătit copilul pentru aprecierea adecvată a viitorului lui, a acelui moment cînd va rămîne față în față cu viața, scăpat de sub tutela ocrotitoare?

2. Aceeași deficiență se constată și în dezvoltarea imaginii de sine a elevilor din casele de copii. Spre deosebire de copii din familii ai căror imagine de sine cunoaște în dezvoltarea sa anumite etape (supraaprecierea, subaprecierea, autoaprecierea adecvată), imaginea de sine a copiilor din casele de copii este, la orice vîrstă, o copie a aprecierii din partea altora. Chiar și în sfera emoțională acești copii se autoapreciază cu greu, în lipsa unor criterii proprii pentru a se defini ca "agresivi", "veseli", "anxioși" etc. Astfel se ajunge la situații paradoxale, cînd la întrebarea: "De ce ești așa?" un elev din clasa a VIII-a răspunde că "așa spune educatorul".

Analiza autoaprecierii din sfera emoțională ne arată, încă două deosebiri în ceea ce privește autoaprecierea copiilor din școli generale și din case de copii.

BEST COPY AVAILABLE

Prima deosebire constă în faptul că la elevii din casa de copii imaginea propriei stări afective este foarte nediferențiată. Astfel, chestionarul presupune autoaprecierea a 8 stări din care 4 se consideră pozitive, capabile de a mobiliza activitatea individului, și 4 sunt negative, demobilizatoare. Distribuirea dintre numărul de puncte acumulate la cele două grupuri de întrebări este mult mai clară la elevii din școli generale. În același timp, elevii din casa de copii adesea găsesc în starea sa și calități pozitive și cele contradictorii, distribuirea punctelor între aceste două categorii de calități fiind aproximativ la fel. Această "încurcătură" în autoapreciere este, probabil, o posibilă consecință a dependenței lor de aprecierea altora. Cu alte cuvinte, elevii pun laolaltă și ceea ce cred ei despre sine și ceea ce cred alții (educatorii, colegii) despre ei, fără a observa contradicțiile dintre unele calități ("activ - pasiv" etc.).

Discuții. Specificul dezvoltării psihice a copiilor din casa de copii este legat evident de deosebirile în condițiile de viață (standardizarea) și de educație ce se referă, în primul rînd, la comunicarea între adult și copil. Comunicarea insuficientă între un grup de copii și un adult (educator) nu-i oferă copilului posibilitate de a se simți responsabil de activitatea sa. Fiecare copil este supus unui regim strict și controlat de către adulți ceea ce formează obișnuința să facă numai ce i se spune.

În familie situația nu este atît de severă. Copilul este inclus în diferite activități ale adulților și sprijinit emoțional pentru activitatea sa, adesea acționează de sine stătător, ce-i permite să-și formeze unele scopuri, să caute posibilitatea de a rezolva problemele sale și în sfîrșit, să-și controleze acțiunile.

În ceea ce-i privește pe copiii din casa de copii, viața lor nu poate fi organizată în acest fel, și totuși, unele îmbunătățiri sunt posibile. Faptul că în județul Timiș au început deja să funcționeze case de copii pe model familiul, aceasta va influența pozitiv imaginea de sine a copilului ocrotit și va deschide orizontul asupra lumii profesiilor. Copilul fiind antrenat zilnic în problematica grupului familial se va simți util și capabil să-și asume viitorul rol profesional.

Stimularea intereselor copiilor, deschiderea spre valorificarea potențialităților de care dispun acești copii va contribui la normalizarea vieții lor și la căștigarea capacității de autorealizare. Specificul sferei emoționale și cel al motivației elevilor din casa de copii poate fi luat în considerare la elaborarea unor recomandări privind orientarea profesională a lor. Această muncă trebuie să aibă ca obiectiv nu numai lărgirea cunoștințelor copiilor despre lumea profesiilor ci și dezvoltarea unei poziții active a copiilor în procesul autoaprecierii și autodeterminării profesionale. Referitor la poziția activă a copiilor din casa de copii ni se pare interesantă ideea psihologilor din R. Cehă, J. Langmeier și Z. Mateicek privitoare la armonizarea cunoștințelor copiilor despre trecutul, prezentul şi viitorul lor. Conform cercetărilor acestor autori copiii din casele de copii nu ştiu nimic despre trecutul lor ceea ce-i împiedică să-şi imagineze viitorul său chiar şi cel mai apropiat. Munca psihologului ar trebui să înceapă de la formarea la aceşti copii a unei imagini adecvate a trecutului lor şi a unei aprecieri adecvate a rolurilor fiecăruia din personajele trecutului (inclusiv şi al copilului), având ca obiectiv stabilizarea imaginii de sine a copilului şi crearea posibilităţii de a stabili relaţii în trecut, prezent şi viitor. O astfel de armonizarea a cunoştinţelor despre sine şi lumea înconjurătoare va da copilului şi posibilitatea de a aprecia real viitorul său în diferite domenii (profesie, familie, poziţie socială).

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR-PROBLEMĂ

EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE FOR STUDENTS
WITH BEHAVIOURAL PROBLEMES
ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR-PROBLEMĂ

Adrian IBIȘ - ROMÂNIA

Fenomenul dominant al istoriei contemporane constă în ritmul continuu accelerat al progresului științific. Civilizația actuală pune probleme complicate în privința organizării învățământului și a muncii, în alegerea studiilor și a profesiunii. În prezent, orientarea școlară devine o orientare a educației, o cercetare a condițiilor care să permită dezvoltarea optimă a tinerilor. Conceperea orientării școlare ca orientare a educației pune problema deplasării centrului de greutate de la diagnoză - cum se prezenta orientarea la începuturile ei - spre educație.

Prin utilizarea metodelor de orientare elevul este ajutat să se cunoască pe sine, să cunoască realitatea socială, viața profesională și, prin aceasta să ajungă la autoorientare.

Accesul la activitățile de orientare școlară și profesională desfășurate de unitățile școlare, dar și la nivelul unor servicii specializate (laboratoare O.S.P., centre de asistență psihopedagogică) este destinat tuturor elevilor, deci și acelor categorii de tineri etichetați drept elevi-problemă.

În spațiul educațional, elevul-problemă prezintă un comportament deviant cu caracter moral și nu penal, caracterizat printr-un randament școlar redus, evaziune școlară, fugă de acasă, contestarea autorității educatorilor, inadaptare școlară, agresiuni verbale și fizice asupra unor tineri.

Mediul familial. Majoritatea elevilor-problemă provin din familii dezorganizate sau aparent organizate în care predomină relațiile tensionale între părinți și copii, în care nivelul socio-cultural este scăzut iar funcția de socializare morală este aproape inexistentă. Lipsa de direcționare școlară și profesională, a supravegherii activității copilului și "nesiguranța zilei de mâine" au drept efect demobilizarea tânărului, inhibarea sistemului propriu de aptitudini, deprinderi și aspirații, trăirea "în prezent", pentru procurarea prin mijloace ilegitime a bunurilor de subzistență, comportamente deviante produse în mediul local și educațional.

Elevul-problemă este interrelaționat conectat la un anumit "grup stradal" unde îndeplinește anumite roluri, personalitatea sa fiind afectată de declanșarea procesului de socializare negativă. La nivelul acestor grupuri de referință, tânărul

BEST COPY AVAILABLE

trăiește de fapt lipsa perspectivei școlare și profesionale și a orientării socio-culturale. În lipsa acută a orizontului profesional, a dialogului familial și școlar pe această fundamentală problemă existențială, tânărul eșuează în cadrul educațional, fiind "preluat" de grupul stradal care-i amplifică și mai mult dezorientarea școlară și profesională, lipsa încrederii în viață și nefolosirea mijloacelor legitime pentru accederea la statusuri socio-economice adecvate.

Mediul școlar. Realitatea demonstrează că profesorul - diriginte preferă să lucreze cu elevii buni ai clasei și mai puțin cu elevii problemă. În cadrul orelor educative, orientarea școlară și profesională nu se realizează sistematic prin folosirea unor metode și procedee de cunoaștere a personalității elevului, neinsistându-se asupra elevilor indeciși, nehotărâți ș.a.m., care nu în puține cazuri sunt și elevi problemă. Aceștia se simt marginalizați.

Comunicarea cu familia elevului-problemă este blocată, în lipsa unor preocupări și inițiative consistente din partea unor profesori - diriginți.

Postura de "indecis" sau "nehotărât" școlar și profesional, în care se găsește elevul-problemă de gimnaziu sau de liceu îi aprofundează starea de inadaptare școlară, scăderea randamentului școlar, mărind riscurile producerii efective a evaziunii și abandonului școlar. Într-un studiu realizat în luna martie 1997 de către Centrul Municipal de Asistență Psihopedagogică pe un eșantion de 114 elevi aparținând unor licee și școli generale reprezentative din toate sectoarele Bucureștiului, la întrebarea "Care sunt principalele motive pentru care elevii-problemă lipsesc sistematic de la ore?" tinerii au răspuns în felul următor:

1. Atitudinea profesorului (relația profesor-elev, lipsa comunicării, stilul de predare, personalitatea sa) - 45%.

2. Suprasolicitarea informațională (programe școlare încărcate, supraîncărcarea orarului școlar)- 48%.

Am adăuga la aceste principale motive și lipsa corelării în cadrul unor discipline de învățământ a informațiilor de specialitate cu informații privind lumea profesiunilor, importanța specialității respective, a preocupărilor în activitatea de reactivare a sistemului aptitudinal individual aflat în stare latentă, ca urmare a abordărilor teoretice prea generale. Unele din obiectivele prioritare ale activității Centrului de Asistență Psihopedagogică îl constituie rezolvarea problemelor ce țin de comportamentul deviant (din punct de vedere moral) al tânărului paralel cu investigarea personalității sale etc., a aptitudinilor și deprinderilor, a biografiei școlare și familiale în vederea recomandării sfatului de orientare școlară și profesională. Metodele principale folosite sunt dialogul și interviul psihopedagogic cu elevul-problemă, cu părinții acestuia și cu profesorul - diriginte, după caz, și cu unii colegi de-ai săi.

BEST COPY AVAILABLE

Principalele activități specifice Centrului de Asistență Psihopedagogică desfășurate cu elevii-problemă sunt:

a) întocmirea fișei psihopedagogice;

b) aplicarea testelor de inteligență, de personalitate, de aptitudini, a testelor proiective, a chestionarelor de opțiuni și motivații școlare și profesionale;

c) probe pe aparate: - test Ricossay
- tabla Moede
- complex senzometric
- coordonare manuală
- atenție și atenție distributivă
- piramida logică

d) consultarea unor monografii profesionale, a ghidului O.S.P., a hărții O.S.P. și a unor studii privind lumea profesiilor și dinamica forței de muncă, în special, la nivel local.

Limită la nivelul Centrului de Asistență Psihopedagogică: la recomandarea profesorului - diriginte prea puțini elevi-problemă "intră" sub observație psihopedagogică și sunt beneficiari ai activității de orientare școlară și profesională.

În urma întâlnirilor sistematice și odată ce elevul-problemă a conștientizat necesitatea urmării unei anumite rute școlare și profesionale, având un obiectiv sau un țel de atins, sesizăm un real progres al demersurilor noastre educativ-socializatoare de diminuare până la dispariție a actelor sale comportamentale deviante.

Există o corelație puternică între lipsa obiectivului socio-profesional și starea comportamentală a tânărului, în sensul că, prezența obiectivului și conștientizarea sa determină consolidarea comportamentelor dezirabile realizate în școală, în familie și societate.

Este și cazul elevului N.P. de la un liceu, care era pe punctul de a fi exmatriculat ca urmare a evaziunii școlare sistematice, a numeroaselor corigențe și multiplelor reclamații venite din partea unor părinți, cetățeni ce invocau agresarea elevilor la ieșirea din școală de către acesta împreună cu un "grup de vagabondaj". La solicitarea profesoarei - diriginte elevul este luat sub observație psihopedagogică de către profesorul consilier I.A. care constată în primul rând la acest elev lipsa orientării sale profesionale, constatând totodată faptul că acesta în timpul liber exersa cu plăcere la un instrument muzical (vioară) și manifesta preocupări serioase în studierea istoriei muzicale clasice. Aceste aptitudini ale sale nu se puteau transforma într-o țintă reală deoarece situația sa școlară precară "inundase" ceea ce era pozitiv la nivelul propriei personalități. Situația dificilă în care se afla a fost amplificată de manifestarea unor exigențe exagerate la anumite obiecte de studiu (discipline reale) determinându-l să abandoneze pregătirea lecțiilor, pentru ca în final să fie atras de un grup al străzii care-i recunoștea "meritele" încurajându-l în direcția respingerii autorității corpului profesoral. Elevul-problemă este îndrumat să înființeze un grup muzical pro UNICEF și să participe la anumite concerte și serate muzicale. În timp, prin noile și interesantele sale preocupări, elevul N.P. se rupe de grupul de vagabondaj.

Tânărul avea un obiectiv profesional de atins și deși termină liceul "pe muchie de cuțit" la disciplinele fundamentale, provoacă o mare surpriză corpului profesoral, colegilor de liceu, fiind admis la Conservatorul din Iași, secția: muzică-pedagogie.

Este unul din cazurile fericite rezolvate și cu ajutorul unei activități de orientare școlară și profesională eficiente, însă multiplicarea comportamentelor deviante ale tinerilor fără orizonturi socio-profesionale continuă, deoarece se pare că în momentul actual realitățile extrașcolare sau extrafamiliale, sunt mai puternice în influențarea negativă a elevilor decât demersurile educative întreprinse în școală sau în familie. Este nevoie de un sistem național educativ în care toate instituțiile sociale specializate să acționeze concertat în direcția socializării morale a tinerilor spre a găsi locul potrivit pentru fiecare.

SINCRONIZAREA ACTULUI CONSILIERII CU MOBILITATEA MAI CRESCUTĂ A PROFESIILOR ŞI A FORŢEI DE MUNCĂ

LA SYNCRONIE DE L'ACTE DE CONSEILLER AVEC LA MOBILITE PLUS ELEVEE DES PROFESSIONS ET DE LA FORCE DE TRAVAIL

THE SYNCHRONISATION OF COUNSELLING WITH THE GROWING MOBILITY OF PROFESSION AND LABOUR FORCE

Tiberiu ILIE - ROMÂNIA

Definiţii

Consilierea profesională are in vedere sprijinul acordat de personalul de specialitate tuturor celor care doresc orientare in ceea ce priveşte cariera profesională, atât celor care doresc să-şi schimbe profesia cât şi celor care nu au o calificare şi doresc să ştie pentru ce meserie ar fi potriviţi.

Medierea muncii este un ansamblu de activităţi prin care se urmăreşte corelarea cererii cu oferta pe piaţa forţei de muncă.

Argumentare

Activităţile de consiliere şi mediere ale forţei de muncă constituie măsuri active de combatere a şomajului şi se aplică atunci când există, pe de o parte, neconcordanţe intre calificarea actuală şi cea dezirabilă, şi pe de altă parte când există neconcordanţe între structura cererii şi a ofertei de forţă de muncă.

Participanţi

În activitatea de consiliere profesională interacţionează doi actori principali: persoana care solicită consiliere profesională şi consilierul in orientarea carierei.

Persoana care solicită consiliere profesională doreşte, in general, informaţii despre piaţa forţei de muncă, dar mai ales doreşte să stabilească ce calificare sau meserie i s-ar potrivi cel mai bine. Cei ce se adresează acestor servicii sunt mai ales tinerii care au terminat o formă medie de invăţământ (liceul) şi care nu au o calificare, sunt apoi persoanele care au o calificare, dar din diverse motive (aceste calificări nu se mai cer pe piaţă forţei de muncă, nu există compatibilitate intre persoană şi meserie) doresc să practice o altă meserie. Rolul consilierului este de a găsi, impreună cu solicitantul, soluţia pentru rezolvarea optimă a problemei.

În activitatea de mediere acţionează trei actori principali: solicitantul de loc de muncă, ofertantul de loc de muncă şi mediatorul.

Solicitantul de loc de muncă este un membru al comunităţii locale, exclus la un moment dat din procesul muncii, care intâmpină dificultăţi in reintegrarea socială şi profesională. De asemenea, el poate fi o persoană ce doreşte să-şi schimbe locul de muncă sau este un potenţial şomer.

Ofertantul de loc de muncă este un agent economic sau o instituţie care are posibilităţi imediate sau de perspectivă pentru angajarea de personal în vederea desfăşurării unei activităţi.

Mediatorul este cel care va desfăşura activitatea de corelare a cererii cu oferta de loc de muncă. Mediatorul se află la intersecţia intereselor agentului economic şi a solicitantului de loc de muncă, rolul lui fiind de a satisface în egală măsură cerinţele fiecăruia.

Activitatea desfăşurătoare

Activităţile de bază desfăşurate de consilierul în orientarea carierei sunt de informare, de stabilire a calificării/meseriei potrivite pentru fiecare solicitant şi de găsire a modalităţilor de a obtine aceste calificări/meserii.

Activitatea de informare presupune existenţa unei baze de date cu privire la acţiunile de pe piaţa forţei de muncă, date care să permită selectarea acestor calificări/meserii foarte cerute, a acelor bine renumerate sau a celor cu perspective promiţătoare, a celor pentru care solicitantul manifestă preferinţe.

Activitatea de stabilire a calificării/meseriei potrivite pentru fiecare solicitant se va desfăşura prin verificarea interesului, posibilităţilor fizice şi aptitudinale ale fiecărei persoane în parte. Verificarea interesului profesional se va realiza cu ajutorul testelor de interese profesionale, dar şi pe baza interviurilor realizate de către consilier cu solicitantul. Rezultatele acestor teste şi interviuri vor fi corelate cu posibilităţile fizice ale solicitantului (rezultate din fişa medicală) şi cu aptitudinile sale, rezultate din aplicarea unor baterii de teste aptitudinale selectate în urma consultării psihoprofesiogramei calificării/meseriei solicitate.

După identificarea calificării/meseriei potrivite se va încerca găsirea modalităţilor de obţinere a respectivelor calificări, prin cursuri de calificare organizate de oficiile de forţă de muncă şi şomaj.

Activităţile de bază ale mediatorului sunt cele de informare şi mediere.

Solicitantului de loc de muncă i se oferă informaţii privind locurile de muncă vacante, statistici despre piaţa forţei de muncă, despre programe de ocupare. Pentru o parte din solicitanţii de loc de muncă această informare este suficientă pentru a-i determina să acţioneze pe cont propriu pentru ocuparea unui loc de muncă. Pentru ceilalţi solicitanţi se vor furniza servicii imediate (furnizarea şi preluarea de informaţii, punerea în legătură cu ofertanţii de loc de muncă, apeluri telefonice, emiterea de repartiţii) sau programate (convocări pentru interviu şi preselecţie în vederea încadrării în muncă, şedinţe de orientare profesională, organizarea de acţiuni de ocupare cum ar fi Bursa locurilor de muncă).

Activităţile adresate ofertanţilor de locuri de muncă vizează în principal: contactarea acestor agenti economici pentru depistarea locurilor de muncă vacante, culegerea de informații cu privire la aceste locuri de muncă, acordarea de informații cu privire la oferta de forță de muncă din zonă, preselecția candidaților în vederea ocupării locurilor de muncă vacante, furnizarea de informații privind piața forței de muncă și programele de formare profesională.

Tehnici folosite

În activitatea de consiliere și mediere se utilizează:

a. Tehnica interviului, folosită pentru a obține informații utile. Structura interviului, în cazul consilierii și medierii, este următoarea: pregătirea discuției, stabilirea contactului, formularea cererii, definirea în comun a problemei, prelucrarea datelor, îndrumarea și decizia solicitantului.

b. Tehnica testului de interese profesionale și testului aptitudinal.

c. Tehnici de pregătire a solicitantului pentru interviul cu agentul economic.

Resurse utilizate

a. Spații. Organizarea spațiului, atât în cazul consilierii cât și al medierii presupune amenajarea a trei zone de activitate:

- zona de liber acces, care include birou de prezentare, punct de afișare, spațiu de documentare și de așteptare;
- spațiul de realizare al interviurilor/testărilor;
- zona destinată întrunirilor lărgite (gen Bursa locurilor de muncă).

b. Dotare. Pentru ca activitățile de consiliere și mediere să se desfășoare în condiții optime, trebuie să dispunem de mobilier adecvat și de echipamentul necesar: calculator, imprimantă, copiator, fax.

c. Resurse umane. Consilierul și mediatorul vor trebui să aibă următoarele aptitudini: plăcere și ușurința în comunicare, autocontrol, perseverență, intuiție, adaptabilitate, să știe să asculte, să știe să pună întrebări.

Principiile ce stau la baza consilierii și medierii

Activitățile de consiliere și de mediere au la bază principii general acceptate de comunitatea internațională și anume: individualitate, profesionalism, obiectivitate, imparțialitate, confidențialitate, respectarea nivelului de pregătire, neutralitate, respectarea drepturilor omului.

Motivarea necesității existenței acestor servicii

Pentru România șomajul reprezintă un fenomen grav și dureros. Este grav pentru că numărul șomerilor crește de la an la an. Piața forței de muncă nu este foarte bine organizată, starea economiei nu permite desfășurarea unor vaste programe de protecție socială. Este dureros pentru că persoanele adulte nu mai reușesc să-și asigure nici măcar minimul de subzistență, devin pe zi ce trece mai săraci și mai respinși de societate, se instalează resemnarea și renunțarea la a mai căuta o soluție.

Instituțiile, agenții economici, factorii locali și diverse organizații contribuie la eforturile de limitare a efectelor șomajului. Dar cel mai dificil de atras in efortul comun de combatere a șomajului este individul, șomerul actual sau potențial. Orice salariat trebuie să accepte faptul că un loc de muncă poate fi oricând pierdut din cauze obiective sau subiective. El trebuie să urmărească evoluția profesiei sale pe piața forței de muncă și să răspundă la intrebările: "Este aceasta o meserie căutată sau ea contribuie la creșterea ratei șomajului?", "Ce meserii se caută și care sunt posibilitățile de a obține o altă calificare?", "Ce trebuie să fac pentru a fi mulțumit de meseria mea și cine mă poate ajuta să o obțin?".

Chiar dacă principala cauză a șomajului in România nu este inerția individului față de modificarea climatului profesional, adaptarea și insușirea metodelor de păstrare sau de căutare a unui loc de muncă ar contribui la reducerea șomajului. Este adevărat că trecerea de la un statut ocupațional la cel de șomer provoacă reacții emoționale puternice, depresii, stare de dezorientare, car toate acestea pot și trebuie să fie contracarate de șomerul insuși, cu ajutorul specialiștilor, prin implicarea activă in rezolvarea propriei situații. Cariera profesională nu depinde de șansa, ci de felul in care fiecare dintre noi, cu sau fără ajutor, ne ocupăm de ea. Pentru tinerii absolvenți, intrarea pe piața forței de muncă se face, de cele mai multe ori pe ușa din dos, adică se opresc in zona șomajului. Factorul tinerețe poate constitui un avantaj atâta vreme cât nu se abuzează de el. Acești tineri au nevoie de consiliere și orientare profesională, pot fi ajutați să-și aleagă traiectoria profesională. La fel se intâmplă și cu persoanele mai in vârstă, care pot obține o calificare in meseria dorită, cu condiția să fie interesați să o facă.

Activitățile de consiliere și mediere vor trebui valorizate și valorificate la adevărata lor valoare, pentru a putea veni in sprijinul indivizilor și implicit al societății. Prin consiliere și mediere vom avea oamenii potriviți la locul potrivit.

CONSILIEREA ÎN FAMILIE

LE CONSEIL EN FAMILLE
FAMILY COUNSELLING

Maria KLEIN - ROMÂNIA

Consilierea reprezintă momentul cel mai important in activitatea de orientare a carierei, iar consilierea individuală constituie esenţa unui program de orientare a carierei. Considerăm consilierea in familie ca o formă particulară de consiliere individuală pentru că participarea membrilor familiei la şedinţele de consiliere nu se desfăşoară pe tot parcursul procesului de consiliere.

În cele ce urmează vom face un studiu de caz privind consilierea unei eleve la solicitarea tatălui acesteia. În timpul discuţiilor purtate am condiţionat consilierea, in sensul participării membrilor familiei la o serie de şedinţe, explicând că este foarte important pentru toată lumea să inţeleagă etapele care trebuie parcurse.

Ne-am gândit ca prin strategia utilizată să se parcurgă următoarele etape, etape pe care le formulăm sub formă de obiective:

1. crearea unui climat de lucru optim care să favorizeze purtarea unor discuţii libere, fără cenzură sau constrângeri;
2. conştientizarea faptului că toţi membrii familiei trebuie să participe pentru a se vedea cât de bine se cunosc unii pe alţii, in general şi, mai ales, cât de bine o cunosc pe mezina familiei, pentru a participa impreună la luarea unor decizii;
3. dezvoltarea conceptului despre sine prin autoevaluarea intereselor, aptitudinilor, valorilor, trăsăturilor de personalitate;
4. conştientizarea existenţei unei lumi a muncii şi ceea ce implică aceasta;
5. realizarea unui plan de dezvoltare a carierei de către subiectul in cauză;
6. conştientizarea faptului că luarea unei decizii constituie un proces in urma căruia trebuie asumate responsabilitătile cu tot ceea ce decurge din alegerea şi luarea unei decizii din mai multe posibile.

Metodele utilizate au fost:

⇒ chestionarul (au fost aplicate mai multe chestionare elaborate de noi care au fost completate de-a lungul intregii perioade de consiliere);

⇒ testul psihologic (am folosit diferite teste: matricele RAVEN, un chestionar de interese tip HOLLAND, chestionarul de interese INTEROPTION, B.G.A. - Bateria generală de aptitudini);

⇒ interviul dirijat;

⇒ observația direcționată;

⇒ autobiografia nestructurată, dar direcționată, care cuprinde: primele amintiri, locuri care au impresionat subiectul, evenimente care au influențat viața sa, speranțele și planurile de viitor.

Am utilizat și o serie de materiale adiacente care au constat din:

- profile ocupaționale (descrieri succinte ale unei ocupații);
- ghidul de planificare a carierei (partea I);
- seturi de cărți de joc pentru autoevaluarea deprinderilor și valorilor (varianta canadiană);
- alte materiale (ex. Admiterea in invățămăntul liceal- cuprinde informații referitoare la subiectele de examen și rezultatele concursului de admitere din anul precedent la fiecare liceu din București; un program pe computer (CHOICES) de evaluare a intereselor in urma căruia subiectul primește informații in legitură cu ocupațiile care i se potrivesc etc.)

A.S.M. este elevă in clasa a VIII-a la școala generală nr.172 din București. Familia sa este formată din: tată - 50 ani, profesor de chimie, mamă - 49 ani, asistentă medicală, soră - 23 ani, studentă in anul IV la A.S.E. (Facultatea de finanțe-contabilitate). Performanțele școlare ale subiectului sunt bune, chiar foarte bune dacă utilizăm criteriu de comparație clasa in care aceasta invață. A fost premiantă (premiul I) in toți cei 7 ani de școală.

În prima ședință am stabilit impreună obiectivele urmărite. Acestea nu erau, in mare parte concordante cu concepția părinților privind consilierea in orientarea carierei. Ei ar fi dorit numai efectuarea unor teste psihologice din ale căror rezultate să deducă cât de mult o pot forța pe fiica lor să invețe in plus față de temele cotidiene școlare și temele date de meditatorii de matematică și română cu care se pregătește pentru admiterea la un liceu de informatică, pentru clasa de informatică.

Primele două ședințe au fost consacrate stabilirii unui climat optim de lucru și a evaluării modului in care membrii familiei se cunosc in general, cu accent pe cunoașterea subiectului. Pentru realizarea acestui obiectiv am implicat intreaga familie. Am discutat cu ei și au fost de acord cu "regulamentul" pe care l-am stabilit. Am inceput cu un exercițiu pe care fiecare participant trebuia să-l efectueze. Acesta a constat din spunerea numelui de către fiecare și dacă ii place sau nu numele său de botez, dacă știe de ce a fost botezat astfel sau dacă ar dori să aibă alt nume și să motiveze această dorință. S-a creat o atmosferă de lucru plăcută, fiecare a realizat că are drepturi egale in modul de exprimare. În continuare, i-am rugat pe fiecare să scrie care sunt emisiunile t.v. preferate de sine, dar și care sunt emisiunile cel mai des vizionate de fiecare membru al familiei. Sarcina le-a stârnit interesul și au rezolvat-o cu plăcere. Iată răspunsurile lor:

Subiectul	Sora	Mama	Tata
Tata: actualităţi.	**Tata:** Actualităţi de toate tipurile, emisiuni economice.	**Tata:** actualităţi, filme s.f., de război/spionaj, reporter TELE 7.	**Eu**: emisiuni econo- mice şi actualităţi.
Mama: filme sud-americane. **Sora**: filme s.f., come-dii, actualităţi	**Mama:** filme argenti-niene, braziliene etc. **Eu**: filme s.f., cursul bursei (NBC).	**Eu**: filme, dezbateri politice, actualităţi. **Sora:** filme (seriale), meciuri.	**Mama**: seriale tip “Dallas”. **Sora**: emisiuni economice, ştiinţifico-fantastice.
Eu: filme s.f. comedii.	**Subiectul:** filme s.f., desene animate.	**Subiectul:** desene animate, patinaj.	**Subiectul**: ştiinţifico-fantastice, de modă.

În aceeaşi manieră trebuiau să răspundă şi la intrebarea “Ce activităţi desfăşori in timpul tău liber? Dar ceilalţi?”.

Se poate constata că fiecare membru al familiei are alte preocupări, fiecare are o anumită zonă de interese. Din această cauză au fost discuţii, conflicte chiar, in urma cărora s-au achiziţionat un număr de 3 televizoare şi un calculator. Timpul liber pentru subiect este alocat pentru vizionare de filme şi utilizarea computerului, mai puţin pentru editare de text sau invăţarea limbii engleze, cât pentru amuzament (jocuri). Emisiunile preferate de fiecare sunt cunoscute din perioada in care aveau loc discuţii in contradictoriu intre ei, *fiecare incercând să-şi impună punctul său de vedere*. De fapt aceasta constituie şi nota definitorie pentru fiecare membru al familiei. Există un anumit gen de competiţie prin care doresc să se afirme.

Şedinţele următoare au fost destinate completării şi discutării unor chestionare şi testări psihologice. Primul pas a fost completarea unui chestionar (format din 5 intrebări) la care fiecare a trebuit să răspundă. Intrebările şi răspunsurile subiectului au fost:

Întrebări	Răspunsuri
1. Care sunt aptitudinile tale?	- “jucatul la computer, utilizarea computerului, memoria, sociabilitatea”
2. Care sunt defectele tale?	- “am gura mare, jignesc fără să vreau, sunt grasă, sunt incăpăţânată, ma enervez, dar şi iert repede”

3. Ce ocupaţie vrei să ai?	- "avocat (poate şi mai evoluat), ziarist, medic, astrolog, arheolog"
4. Ce activităţi îţi place să desfăşori?	- "activităţi la fel ca cele efectuate de un actor, ziarist, medic, astrolog, arheolog; să mă joc la computer"
5. Ce activităţi îţi displac?	- "contabilitate, să fac şcoală (în afară de muzică şi sport), broker, vânzătoare, profesoară"

Pe primul loc, în ceea ce priveşte opţiunile subiectului referitoare la ocupaţia pe care ar dori s-o aibă, se află profesia de *avocat*. Discutând cu eleva cum consideră că trebuie să fie o avocată pentru a avea succes în activitatea practicată, ea formulează o serie de calităţi necesare:

- "să fie arătoasă şi respectuoasă;
- să fie inteligentă;
- să aibă memorie;
- să ştie să ţină prelegeri;
- să fie vorbăreaţă;
- să fie convingătoare;
- să fie activă;
- să fie informată".

Şedinţele au continuat cu furnizare de informaţii legate de profesia de avocat şi testare psihologică. Ele au fost întrerupte de către noi, fără a anunţa acest lucru, urmând să fie reluate în vacanţa de vară, după examenul de admitere la liceu. Subiectul este interesat de continuarea acestora, urmând să fie elaborat o planificare a carierei pe parcursul a mai multor etape. În acest fel se urmăreşte aprofundarea cunoştinţelor despre sine, despre piaţa muncii cu tot ceea ce implică aceasta (dinamica ocupaţiilor, relaţia cerere-ofertă de locuri de muncă, târgurile de job-uri etc.)

Concluzii

Activitatea consilierului de orientare a carierei de implicare a întregii familii în procesul de luare a deciziilor este dificilă. În primul rând, este destul de greu de a strânge laolaltă toţi membrii familiei subiectului în cauză. La aceasta se adaugă expectaţiile părinţilor care consideră că rolul unui consilier este acela de a examina (utilizând teste psihologice) după care tot el este cel care hotărăşte ocupaţia cea mai potrivită pentru solicitant. Că luarea unei decizii implică un proces în cadrul căruia clientul trebuie să lucreze activ, că atunci când pui în discuţie mai multe alternative trebuie să ţii cont nu numai de aptitudinile subiectului şi, eventual, de interesele acestuia este un lucru aproape de neînțeles nu numai pentru părinți, cadre didactice, elevi, dar chiar și pentru consilierii înșiși.

O abordare sistematică în elaborarea unui program de orientare școlare și profesională pentru vârsta de 12-15 ani ar include următorii pași:

1. evaluarea nevoilor de orientare ale elevilor ținând cont și de zona/comunitatea în care aceștia trăiesc;
2. evaluarea resurselor necesare unui program de orientare a carierei (fonduri, personal, materiale, programul elevilor);
3. determinarea obiectivelor programului de orientare;
4. determinarea strategiilor necesare implementării programului;
5. determinarea metodelor de evaluare a programului;
6. determimnarea responsabilităților pentru consilierii, profesorii implicați în program;
7. implementarea programului;
8. evaluarea programului;
9. utilizarea informațiilor ca urmare a evaluării pentru îmbunătățirea programului.

În acest sens propunem următoarele obiective ale unui program de orientarea carierei destinat elevilor din gimnaziu:

I. achiziționarea de cunoștințe necesare autocunoașterii:

- conștientizarea importanței conceptului despre sine;
- formarea deprinderilor de interacționare cu alții;
- conștientizarea formării și dezvoltării propriei personalități

II. explorarea traseelor educaționale și a pieții muncii:

- conștientizarea beneficiilor aduse de achizițiile educaționale;
- conștientizarea realționării muncă-învățare;
- formarea de deprinderi necesare înțelegerii și utilizării informațiilor privind cariera;
- conștientizarea importanței responsabilității personale și a creării obiceiurilor de a munci;
- conștientizarea modului în care munca răspunde nevoilor și funcțiilor societății

III. planificarea carierei:

- înțelegerea procesului de luare a deciziilor;
- conștientizarea interrelaționării rolurilor din viață;
- conștientizarea diferențierii ocupațiilor;
- conștientizarea procesului de planificare a carierei.

RELAȚIA DINTRE SENTIMENTUL ÎMPLINIRII PROFESIONALE ȘI ORIENTAREA CARIERIEI

LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT DE L'ACCOMPLISSEMENT PROFESSIONNEL ET L'ORIENTAION DE LA CARRIERE

RELATIONSHIP BETWEEN THE FEELING OF PROFESSIONAL ACCOMPLISHMENT AND CAREER GUIDANCE

Margareta MODREA, Romel MARGARIT - ROMANIA

Motivația studiului și ipoteza de lucru

Condițiile social-economice și culturale în care se dezvoltă tinerii din țara noastră în etapa actuală de tranziție se impun, de bună seamă, unele înnoiri în optica celor care sunt preocupați de orientarea școlară și profesională a acestora.

Urmărind, în ultimii ani, evoluția orientării tinerilor către anumite profesii noi, solicitate de prefacerile generale ale țării, am considerat că ar fi interesant să investigăm măsura în care orientarea adecvată a carierei permite, ulterior, obținerea unui grad înalt de satisfacție în plan profesional.

Ipoteza noastră de lucru a fost deci aceea că sentimentul împlinirii profesionale (cu influență importantă asupra ansamblului vieții individului), este condiționat de orientarea profesională concordantă cu aptitudinile și înclinațiile subiecților la vârsta la care acestea s-au putut cristaliza.

Eșantionul

Pentru verificarea ipotezei prezentate am investigat un număr de 102 persoane adulte, de ambele sexe, care să fi absolvit minimum liceul (pentru a fi putut beneficia, cel puțin teoretic, de un sprijin calificat în privința orientării lor școlare și profesionale).

Am urmărit, de asemenea, ca acești subiecți să aibă peste 10 ani vechime în muncă, experiență suficientă pentru a se contura satisfacția profesională.

În scopul asigurării unei diversități profesionale, am căutat ca subiecții cercetați să lucreze în domenii variate ca: industrie, învățământ-știință, servicii publice, domeniul economic, justiție, sănătate, armată.

Metodologia

Celor 102 subiecți le-am aplicat următorul chestionar cu 15 itemi:

1. Ce tip de liceu ați absolvit și în ce an?

2. Dintre disciplinele studiate în liceu, care au fost cele preferate și la care ați obținut și rezultatele cele mai bune?

3. Ce factori au contribuit la luarea deciziei privind opțiunea dvs. profesională

4. În ce moment (an, clasă) ați luat decizia definitivă pentru a urma profesia pe care ați îmbrățișat-o?

5. La ce alte gânduri de viitor ați renunțat când ați luat hotărârea definitivă?

6. Ce altă profesie credeți că ați fi putut practica cel puțin la fel de bine ca aceea pe care o aveți?

7. Ce ați așteptat în mod deosebit să obțineți practicând profesia dvs. actuală?

8. Cu ce notă (de la 1 la 10) ați aprecia nivelul la care vă practicați meseria?

9. Cunoașteți care sunt ultimele noutăți (descoperiri, publicații etc.) în domeniul profesiei dvs.?

10. Ce calități credeți că ar trebui să aibă cei cărora le-ați sugera să îmbrățișeze aceeași profesie ca dvs.?

11. Ce vă pasionează în timpul liber?

12. Sexul.

13. Vârsta.

14. Profesia actuală.

15. Ultima instituție de învățământ absolvită.

Prin întrebările 1 și 2 raportate la întrebarea 14 am urmărit măsura în care înclinațiile subiecților pentru anumite discipline studiate în liceu și profilul liceal urmat, sunt concordante cu profesia actuală.

Întrebările 3 și 4 vizează și momentul efectuării opțiunii pentru carieră.

Itemii 5 și 6 permit aflarea altor opțiuni pe care le-ar fi putut face subiecții chestionați și gradul în care acestea concordă cu profesia lor (întrebarea 14).

Întrebările de la 7 la 11 au fost formulate astfel încât să indice prezența sau nu a satisfacției profesionale reflectata în autoapreciere, scopurile vizate prin practicarea meseriei, extinderea preocupărilor profesionale și în timpul liber etc.

Considerăm ca inedită relativ investigarea orientării școlare și profesionale post-factum, într-o etapă a carierei în care prea multe schimbări nu mai sunt de așteptat (întrucât peste jumătate din subiecți au vârsta între 40-50 ani); în aceste condiții subiecții își pot exprima cu șanse mari de veridicitate măsura în care sunt satisfăcuți de meseria lor.

Calcularea frecvențelor diverselor răspunsuri obținute ca și a unor corelații intra și inter grupele de itemi 1-6 și 7-11 raportate, după caz și la itemii 12-15, ne-au condus la unele rezultate care, chiar provenite de la un număr mic de subiecți (comparativ cu populația vizată) pot fi considerate semnificative.

Rezultate obținute și interpretări

Merită să menționăm că peste 70% din subiecții chestionați au absolvit un profil liceal și au preferat discipline concordante cu profesia actuală. Dacă se are in vedere că circa 65% dintre subiecți invocă drept factori ai orientării lor profesionale aptitudinile personale, pasiunea, familia și școala față de 30% care invocă factori conjugali, putem conchide că persistența în timp a unor preocupări a fost susținută de acțiunea eficientă a acestor factori.

Procentul de 63% subiecți care s-au hotărât să urmeze meseria actuală după clasa a XI-a este relevant pentru influența și importanța gradului de maturizare psiho-socială, asupra deciziei privind cariera. Procentul de 22% al celor care invocă intervenția factorilor de conjunctură după clasa a XI-a și chiar după terminarea liceului poate fi interpretat ca un efect al ineficienței activității de O.S.P. și al indeciziei subiecților respectivi.

Ar fi deci de evitat situația oscilării asupra opțiunii optime în ultimul an de liceu și cu atât mai puțin după terminarea acestuia, când, nevoiți să-și câștige singuri existența, tinerii acceptă să urmeze un drum oarecare, după cum a reieșit, adesea nemulțumitor.

Frecvența celor care își acordă note peste 8 (indicând o mai mare satisfacție profesională) este de 85%, ei fiind, în mod deosebit, persoane cu studii superioare; ceea ce este interesant din punct de vedere psihologic este tendința de a-și acorda note mari întâlnită în 10% mai multe cazuri la femei, față de bărbați, fenomen ce poate sugera (la prima vedere) o înclinație a sexului feminin de a se supraaprecia.

Cei care susțin că sunt la curent cu noutățile în meseria lor, indicând interes și - corespunzător - mulțumire față de propria ocupație acoperă 78% din totalul subiecților.

Preocupările de timp liber, în mod neașteptat, sunt în proporție de 78% neconcordante cu profesia actuală; acest rezultat poate fi interpretat ca reflectând fie preocupări gospodărești, mai presante în etapa actuală, fie preocupări aducătoare de venituri materiale, idee pe care o susținem întrucât numărul celor care declară că așteaptă de la meseria lor în primul rând satisfacții spirituale este dublu față de cei care așteaptă satisfacții materiale.

Dintre cei ce pot fi considerați mulțumiți de statutul lor profesional actual, doar 1/3 apreciază importanța deținerii unor aptitudini speciale pentru meseria respectivă, 2/3 relevând importanța unor aptitudini generale, dar mai ales a trăsăturilor voluntare de caracter (răbdare, curaj, perseverență...).

Un ultim rezultat interesant este și acela că 76% dintre cei care au absolvit doar liceul par a fi nemulțumiți de profesia lor actuală, comparativ cu doar 32% dintre absolvenții de facultate care rezultă a fi nesatisfăcuți. Acest fenomen este explicabil dat fiind că imensa majoritate a tinerilor visau - la vremea deciziei carierei - să urmeze o facultate, cei care nu au reușit rămânând, firesc, cu nostalgia idealului neîmplinit chiar pe întreg restul vieții.

Concluzii şi propuneri

Din rezultatele prezentate se pot desprinde câteva concluzii cu valoare teoretică, dar mai ales practică. În primul rând s-a conturat cu claritate ideea importanţei cunoaşterii capacităţilor personale la vârsta adolescenţei şi a intervenţiei unor factori - cum sunt familia şi şcoala - în decizia privind opţiunea profesională. Pornind de aici s-ar impune susţinerea mai substanţială - materială şi metodologică - a actualelor centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică care pot acorda un sprijin calificat celor ce se pregătesc să pornească pe drumul vieţii.

În al doilea rând, reieşind marea importanţă pe care subiecţii mulţumiţi de profesia lor o acordă intervenţiei calităţilor voinţei în obţinerea succesului profesional, s-ar impune urmărirea conştientă a educării acestor calităţi în familie şi şcoală, în colaborare cu serviciile de asistenţă psihopedagogică.

Putem menţiona, în final, că rezultatele obţinute pot fi încă multiplu valorificate şi că studiul nostru s-a dorit o primă investigaţie asupra O.S.P. din perspectiva omului adult, cercetarea acestui fenomen putând fi extinsă asupra unei populaţii mult mai largi şi, evident, cu şanse de a se obţine rezultate şi mai apropiate de realitate.

PATTERNS AND EFFECTS OF MENTORSHIP IN CAREER DEVELOPMENT

LES MODELS ET LES EFFETS DE MENTORIAT DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA CARRIERE

PATERN-URI ŞI EFECTE ALE MENTORIATULUI ÎN DEZVOLTAREA CARIEREI

Gr. NICOLA - ROMANIA

An eleven points questionnaire on mentoring was applied on seven samples of 266 Subjects: eminent personalities, engineers, and teachers with successful career graduate students in Biology and Physics, high school students.

The main findings outline a traditional and topical profiles of mentoring, a proper factor of excellence in career.

Much of the progress in various field of human activity as well of the individual career are due to the cultivation of mentorproteg relationships. All people are deeply grateful to proper mentor and advise others to enter this relationship as a sure condition for reaching an excellent career. No doubt that for everyone the life becomes vastly richer since knowing that he has a mentor, who gives a new support for building a self-confidence; the gap between generations is diminishing in a natural manner, in connection with a common future image; a "spirit of way" binds the mentor and disciple for a period of unforgotten intensive selfactualization.

The term "mentor" is derived from ancient Greek mythology: Mentor has guarded, guided and thought Ulysses' son Telemachus when the hero was leaving for the Troian war. In its spontan forms, mentoring is a complex, multidimensional and long life interactive process, but in the memorialistic literature it appears mainly as "a matter of heart" or "a gift exchange"; charisma was supposed to be an important component of the mentor's profile. Without a protective climate, many people sacrifice their giftedness and waste their experience in vain.

Only these two last decades the theme of mentor relationships became a scientific topics, in a joint context with Creatology, leadership, human relations and alternatives of learning-teaching.

E. Paul Torrance pointed out that "the presence or absence of a mentor makes a difference that cannot be explained by chance" (1984, p. 5). Goff and Torance appreciate the mentorship as the most adequate medium for a free expression of ideas, a permissive training of courage; it is a catalyst for innovation (M.G. Zey) or a "tropical tree which enriches ground for plants" (J. Willburg). Barbara Frey and Ruth Noller connect the mentorship with the chapter of new resources of creativity, as a "psyche-group" of innovation (M. Stein) and unequaled generator of intrinsec motivation (K. Hill and Teresa Amabile).

A more detailed psychological approach of mentoring consists in confronting it with the concepts of intuition, creative endeavour social and individual learning, cognitive interaction of minds, totalitarian mode of administrating high human competence.

At first, it is necessary to operate a distinction between such terms as "leader", "model", "primum movens" (a good collaborator) and "mentor": only the last is a significant combination of roles of counselor, coach "cheerleader", model, referee, advisor, and sponsor (E. Paul Torrance, 1984).

For a Romanian "picture" of Mentoring

A project of research in the social Romanian space of mentoring was initiated in reply to a Torrance's proposal to collaborate in a transcultural study. Our inquiry began under the totalitarian regime as a large documentation regarding the cases of mentoring in the past, in different fields of competence. The documents, interviews, and questionnaires outline a dramatic image: during the dictatorship the mentor relationships were diminished and destroyed by an aggressive intention to control human "union of minds".

Were investigated seven samples of 266 Subjects:

A. 40 prominent personalities in the eleven fields of performance or expertise: Architecture, Biology, Physics, History, Literature, Mathematics, Medicine, Psytoterapy, Philosophy, Psychology and Sociology. The main goal of this section of research was to establish some "pictures" of Romanian exceptional mentor relationships preceding the totalitarian regime; using a large number of documents, stories, interviews, were applied the methods of "case study" and "analysis of content", and the data were reported to a special questionnaire, common for all samples of Subjects.

B. 37 teachers of gymnasium and high school, recognized as good performer in their field.

C. 32 engineers of different profiles, with creative production in productive work and research.

D. 55 students in Physics at the middle of their faculty stage.

E. 48 students in Biology, the last year of their universitary studies.

F. 27 students in Biology, the first year of faculty.

G. 27 high school students which attend school of education.

The main findings and remarks

The purpose of the study on exceptional personalities was to identify the measure in which being creative means mentoring. The data indicate that 93% of prominent personalities had been disciples of great masters in the country and abroad; all they became at one time mentors, chiefs of scientific schools and founders of new domains of knowledge.

With a diminished frequency, the next samples of Subjects have had the benefits of mentoring too: (B) - 62%, (C) - 62%, (D) - 29%, (E) - 40%.

The richest "picture" of mentoring was noticed in the case of (A), where the greatest number of semantic categories with the high frequency is a clarifying indication. (See attached Table).

An interesting difference appears relative to the qualification and official position of mentors: for the (A) they were only professors of graduate and postgraduate schools; the group of engineers (C) has a similar condition: their mentors were teachers and specialists encountered in the graduate and postgraduate stage of education; the samples (B), (D) and (E) were mentored in the period of "searching for a direction", in the preuniversitary period.

The most favorable field for mentoring is prove the Medicine; here special professional conditions are relevant: a long term of instruction, high professional responsability, techniques and knowledge of great complexity, operative intervention, and perspicacity in decision making.

The disciple's image of the mentor and mentoring has a specific domain clustering of traits, but a general tendency is that to appreciate **the expertise in a particular field**; the priorities reserved for the personalistic traits are the following: "strong personality" and the "devotion to profession" (for "A), "educational talent and morality" ("B" - "E").

All Subjects, with of without mentors, appreciate mentors as influential people who help youngers to reach their major life goals by training, learning stimulation, encouragement, facilitating contacts with experts in the professional world.

The personal experience is a significant factor in understanding the mentor relationships. So, the young people do not count up, or pay little attention, to such a traits as "organizer", "philosophical sense", "creativity", "caring attitude"; these attributes become visible in the responses of most prominent personalities (A).

A categorical model of the mentor image is reflected in the attached Table, but the concret portraits of mentors gave arguments about the sensitivity of mentoring toward socio-political ambient.

Another question of our investigation concerns the mentor's characteristics. The most complex image of the disciple gave the sample (A); this pointed out "the capacity to work hard", "professional achievements", "intelligence", "curiosity", and "creativity". For teachers (B), the main characteristics were "intelligence", "receptivity toward the mentor style", "curiosity", and "morality". Engineers (C) must have the "capacity to effort", "curiosity", "compatibility", and "morality". Graduate students appreciate "compatibility", "work", and "self-confidence".

Referring to the ways of mentor's influence, the responses were of such a diversity: for (A) - knowledge, new direction of thinking, self-confidence; for (B) - morality; for (C) - style of work; for (D) and (E) - personalistic traits related to the education endeavour.

The disciples adopt important emergent characteristics of their mentors; the heritage content is an approximate reflection of the mode of traitement; so, the main "gifts" receives from their masters were stated: (A) - knowledge and techniques of work (60%), new perspectives (59%), self-confidence (35%), style of work (32%), personalistic traits (30%); (B) - perseverance (39%); sensitivity and educational of research and thinking (65%); instructional style (40%); perseverance (30%); personalistic qualities (30%); (D) & (E) - character (36%), professional orientation and thinking (18%).

A Torrance's test or cognitive style (HIP) had not point out a significant correlation with mentor preference or mentoring "picture". The fact give us know that disponibility for mentor relationships is not "a problem of style", but one of the paradigm of human formation by transfer of competence.

In searching for the idea of mentoring in the reprezentationall frame about the human learning (for a good career), was addressed a special task to the undergraduate students: "To name the most important factors facilitating human learning for an excellent career". The resultats are instructive: if the high school students have an absolute undefinite idea about mentoring, the faculty students gave a high appreciation of mentor's support.

Regarding the duration of mentoring, this varied between one and nine years, with means of 3, 12, 9, 3 and 4 years for the mentioned above samples (A) - (E). The disappearance of mentor relationships is due to the "natural" causes: changes of the place of work or of the professional and familial status.

Invariable, in all considered cases, the mentor's age is bigger that that of the disciple, with values ranging from 7 to 45 years; the means values are, respectively for (A) - (E): 40, 27, 16, 25, 22.

Syntetizing the main findings in order to obtain an ideal mentor checklist next "picture" asserts oneself.

The mentor is a person of many-sided culture and professional prestige, with outstanding results; the main function carried out by the mentor is that of source of génuine knowledge, fundamental for a safe career; in some particular forms, such a follower's "troppism" can be understood as a stimulus towards a new direction of personal fulfillment, concern for the existential needs and training, assistance in elaborating and publishing of scientific works, help in contacting new specialists.

In mentoring we watch the unfolded mechanism competence genesis: a dynamic unity between theory and practice, flexibility and stability, thinking and learning, intellect and affect.

The mentor invests hope that the protege could become somebody; a specific "Pygmalion effect" (R. Rosenthal) is a factor of progress in human formation: arousing the student's interest for competence, the mentoring creates a high level of aspiration, a historic vision on the field and a feeling of duty to one's country. The great Romanian aesthetician Tudor Vianu is outlined by a prominent disciple in this way: "When he entered my life I felt for the first time the steady earth under my feet. I have acquired an intellectual identity, the questions as "who am I" and "what to do" were suddenly solved and mainly "what I have to want". In the ray of his bright personality and his unfailing method I felt I started to build myself. I felt that there I wouldn't fail even I didn't succeed. It is rarely that someone could find such an accomplished mentor who was a hard and an encouraging man at the same time. Which a confidence could be implanted in a young man other than that one when he is frequently close to a hard personality, a pattern who put sincerely in you all his hopes and especially when you are sure that such a man represented the most honest and the most securely paved way to culture" (Ed. Papu).

Mutual sacrifice and a great intellectual love, a reciprocal "sense of the way", and a victorious devotion bind the mentor and disciple in a spiritual family; the mentor passes over to the disciples the task of going deeply into some special fields where he himself had only sown.

All disciples relate about their mentors a balance between a high degree of exigency and a rare kindness, "an organic need to see those working around happy": modesty and discretion, patience and tolerance, tenderness, respect for the freedom of the student's mind. The mentor has the feeling of the adequate moment when the disciple could "fly" alone. The disciples are proud of the knowledge and education they have received as a "present of life".

Thanks to the specific of our sample "A" (37 Subjects of 40 had been mentee and then become outstanding mentors), the transfer of qualities from mentor to disciple was easily watched. The named personalistic patterns were identified in a great diversity, but all with the general function of attracting talented people around. Sometimes the filiation appears in a chain. For example, in Medicine, dr. I.T. Niculescu has the same traits as his mentor (dr. D. Noica), who has inherited it from the French dr. Babinsky: the "moral elegance", "sensibility enlightened by human philosophical sense of life", the "robust humor".

The prominent phytoterapist G. Racz said about the ideas movement in a field that it "...has many analogies with the symphonic orchestra; ...the concert carries the conductor's imprint. Naturally, of quality of performance depends if the concert is a correct or a bright one. In a certain sense, the school creator's merit consists in a capacity to attract all around the talent people who can give the brightness to the "symphony of ideas" (Catinca Muscan, p. 183).

A general desire for mentoring (more than 90%) among young people (graduate students) is of good omen, an optimistic perspective for communion of minds, in that traditional manner of sample "A"; we live a period of transition and the students are upset of diminishing mentoring style of education.

Beyound the picture of refined beauty and greatness, such models of social relations, representative for the different historical epochs, could be a "Didactica Magna" for comprehension of the complex, long life and contradictory process of personality formation.

A more extended frame of our investigation includes concerns about the reciprocal conditioning of creativity and mentoring, the consonance between personality traits and mentor profile, mentoring in children, youths, and adults; obstacles to mentor-disciple relation, formal and informal mentoring have an experimental base too.

Some examples of Romanian mentors demonstrate the fact of polarization of the social press, namely the mentor relationships are a sensible resonator of the concrete societal system.

By analogy with the Maslow's concept of "peak experience", the becoming of prominent personalities under the wing of a mentor may be defined as a "peak learning"; in this regard we can use the Romanian philosopher Blaga's expression "apogeic", because a long life, deep, and emergent process of learning occurs. In its paradigmatic and surface forms, mentoring is a specific "union of minds"; in this way, it puts out an important challenge to the school teaching, and to different forms of adult education.

REFERENCES

Frey, Barbara C., Noller, Ruth B., *Mentoring for creative productivity*, "The international creativity network", 1992.

Gehrke, Nathalie, *Toward a definition of mentoring*, "Theory into practica", 1988, 27(3).

Goff, Kathy. Torrance, E. Paul, *Mentor's guide and protege's handbook*, Bensenville, Il: Scholastic Testing, 1991.

Hill, K.G., Amabile, teresa, M., *A social psychological perspective on creativity: intrinsec motivation and creativity, in Isaksen*, S.G. & Co (Eds.), "Understanding and recognising creativity", Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993.

Hurley, D., *The mentor mystiques*, "Psychology today", 1988, 22.

Muscan, Catinca, *Idei pentru eternitate*, Bucureşti, Editura Politică, 1981.

Nicola, Gr., *The mentor relationships a proper factor in the becoming of certain eminent Romanian personalities*, "Revue de psychologie", 1990, no. 2.

Noller, Ruth B., *Mentoring: a voiced scarf*, Buffalo, NY, Bealry Limited, 1982.

Papu, Edgar, *Lecţia de fervoare*, "România literară", 1985, 10 oct.

Stein, M.T., *The olden days: better, worse, does it matter*?, in Isaksen, S.G. & Co (Eds.), op. cit.

Torrance, E.P., *Mentor relationships - how they aid created achievement, endurem change and die. Buffalo*, New York, Bealry Limited, 1984.

Rosenthal, R., *L'effet Pygmalion*, "Psychologie", 1974, no 50, march.

Wilburg, J., *Does mentoring breed success*?, "Training and development", 1987, 41(11).

Zei, M. G., *A mentor for all reasons*, "Personal Journal", 1988, 67(1).

ORIENTAREA ŞI FORMAREA - RECONVERSIA PROFESIONALĂ A ŞOMERILOR PROVENIŢI DIN ABSOLVENŢII DE LICEU

L'ORIENTATION ET LA FORMATION-RECONVERSION PROFESSIONNELLE DES CHOMEURS PROVENANT DES SORTANTS DU LYCEE

CAREER GUIDANCE AND TRAINING-RETRAINING OF YOUNG UNEMPLOYED OF HIGH SCHOOL GRADUATES

Adriana OPREA - ROMÂNIA

În contextul instabilităţii economice carecteristice economiei de tranziţie, in care piaţa muncii este puţin dezvoltată, existând un pronunţat dezechilibru intre cererea şi oferta locurilor de muncă, tinerii şi femeile sunt considerate categoriile sociale defavorizate. Astfel, din statisticile Oficiului de Forţă de Muncă (O.F.M.) Constanţa, publicate la data de 31-03-1997, au rezultat următoarele date privind situaţia tinerilor:

- 79% din şomerii inregistraţi sunt tineri sub 25 de ani
- 65% dintre şomerii tineri sunt cronici (şomaj de lungă durată)
- 66% din rândul tinerilor aflaţi in şomaj sunt absolvenţi ai unor forme de invăţământ (nu au mai lucrat niciodată)

Dintre aceştia, absolvenţii de liceu sunt consideraţi ca fiind cei mai defavorizaţi in găsirea unui viitor loc de muncă.

Cei ce au terminat un liceu teoretic nu au o formare profesională, neavând un atestat pentru o anumită meserie. Absolvenţii liceului de specialitate au o formare profesională sumară, deoarece la terminarea celor 4 ani de liceu primesc un atestat de calificare. Ei nu-şi găsesc un loc de muncă in specificul meseriei lor, fie că aceasta nu are căutare pe piaţa muncii, fie că tânărul absolvent constată că nu are aptitudinile necesare desfăşurării ei. La vârsta de 14 ani, când a optat pentru inscrierea intr-un liceu de specialitate, de obicei criteriul aptitudinilor nu a fost primordial, examenul de admitere in clasa a IX-a având un caracter teoretic şi general pentru toţi.

Dezavantajele pe care le intâmpină absolvenţii de liceu in găsirea unui viitor loc de muncă sunt:

- veniturile şi formele de incadrare sunt neatractive;
- locurile de muncă oferite nu au un caracter stabil;
- condiţiile de muncă sunt necorespunzătoare;
- in majoritatea cazurilor ei sunt ultimii preferaţi, deoarece angajarea este condiţionată de experienţa in profesie (vechime in muncă), segmentul de vârstă cel mai solicitat fiind de 20-35 de ani;
- cu toate că 80% din cererea de pe piaţa muncii provine din sectorul privat, ea este orientată spre munci fizice;

- mediul familial influențează comportamentul tinerilor privind acceptarea unui loc de muncă, acțiunile de orientare de carieră specializată fiind practic absente.

În acest sens, principalele meserii solicitate pe plan local de către agenții economici constănțeni (excluzându-le pe cele din turism) sunt: sudori, zidari, mozaicari, vopsitori industriali, lăcătuși construcții metalice, zugravi, tâmplari, instalatori apă - canal, croitori, agenți comerciali, agenți imobiliari, agenți de asigurare.

Pentru majoritatea din aceste meserii absolvenții de liceu optează mai greu, ele neimplicând un efort intelectual deosebit, pe măsura unei pregătiri de12-13 ani de școală.

Bariera ce trebuie depășită in acest sens este posibilitatea realizării unei legături intre școală și lumea socială, trebuind să se găsească apropierea intre formarea profesională și invățământul teoretic.

Din datele statistice ale OFM Constanța, din totalul absolvenților de liceu, s-au incadrat pe structura lor de pregătire doar 46% din absolvenții de invățământ profesional și numai 10% din absolvenții de liceu teoretic. Rezultă existența a unei disfuncționalități intre sistemul de invățământ și cererea de pe piața muncii. Este vorba, in principal, de formarea profesională a absolvenților de liceu printr-un invățământ greoi, lipsit de flexibilitate, neadaptat incă cerințelor economiei de tranziție, care nu posedă un sistem propriu de consiliere și orientare profesională cu specialiști in domeniu.

Datorită ineficienței formării profesionale a acestui segment social și a necesității restructurării economiei a apărut ca o necesitate imediată reconversia profesională.

Reconversia profesională a forței de muncă, este acel proces de schimbare a meseriei și a profesiei, fie in ansamblul ei, fie in specialitatea in care este sau a fost alocată forța de muncă.

Când restructurarea se realizează la nivel microenomic, pentru rentabilizarea firmei, reconversia se realizează in interiorul ei prin recalificarea salariaților și/sau realizarea unei formări profesionale noi.

Cand restructurarea se realizează la nivel macroeconomic și trebuiesc modernizate toate structurile, este nevoie de politici economice viabile și competitive caracteristice economiei de piață. În acest caz procesul de orientare, formare și reconversie profesională trebuie dezvoltat și stimulat in funcție de cerințele pieței muncii. În cadrul politicii de restructurare economică trebuie avută in vedere necesitatea privatizării unor agenți economici precum și aplicarea Legii Falimentului a unei întreprinderi nerentabile.

Pentru obținerea unei reconversii profesionale eficiente a pieței de muncă trebuie să se realizeze și reconversia sistemului productiv (tehnologiile

BEST COPY AVAILABLE

de fabricație, volumul de producție, nomenclatorul produselor), în funcție de piață.

Acei agenți economici implicați în procesul de restructurare trebuie:

- să-și regândească activitatea
- să elimine activitățile ce numai corespund
- să conceapă modalități de desfășurare a unor activități noi

La baza acestui proces, trebuie să rezulte apariția unor structuri ocupaționale atractive pentru absolvenții de liceu, care să le pună în valoare disponibilitățile intelectuale formate în anii de studii.

În cadrul **inițiativelor și priorităților** actuale privind susținerea formării-reconversiei profesionale, trebuie să existe o legislație corespunzătoare care să cuprindă următoarele elemente:

1. Legislația unei formări permanente în domenii competitive pe plan mondial și introducerea unor tehnologii noi
2. Legislația corespunzătoare implicării tuturor agenților economici. Ei trebuie să plătească cursuri de formare-reconversie, deoarece mai târziu vor fi beneficiarii acestor cursuri, anagajând personal gata format.
3. Stimularea legislativă a patronatului.
4. Stimularea inițiativei particulare printr-un sistem legislativ flexibil, nebirocratic, prin susținerea celor ce vor să demareze propria afacere.

Inițiativele ce mai pot fi luate privind susținerea formării-reconversiei profesionale, cuprind:

a. înființarea unor workshop-uri;

b. existența bursei locurilor de muncă;

c. influențarea sistemului educativ prin micșorarea barierei dintre calificarea profesională și cea academică;

d. limitarea muncii la negru;

e. realizarea unor programe de reconversie gratuite, pe termene diferite în funcție de nivelurile de pregătire cerute;

f. realizarea unui sistem de calificare rațional și simplificat la scară națională, cu ale-gerea unor meserii specifice zonale;

g. o mai bună calitate și uniformitate între sistemul de evaluare și cel de atestare profesională;

h. acoperirea lipsei oricărei pregătiri privind cunoaștereatehnicilor de a căuta un loc de muncă și de a se prezenta la un interviu pentru ocuparea unui post;

i. suplinirea diferențelor dintre conținutul pregătirii profesionale și cerințele actuale ale profesiei.

În cadrul acestor iniţiative şi priorităţi trebuie să se ţină seama de factorul uman, prin schimbarea motivaţiei şi atitudinii faţă de meseria sa: s-a constatat că gradul de motivaţie este mai ridicat la absolvenţii de licee de specialitate comparativ cu absolvenţii liceelor de cultură generală.

Evaluarea stagiilor de formare-reconversie profesională ar trebui făcută mai realist, in funcţie de cei 3 E: 1. EFICACITATE 2. EFICIENŢĂ 3. ECONOMICITATE

Eficacitatea se referă la modul cum se realizează aceste stagii prin existenţa unei armonizări intre volumul de cunoştinţe teoretice şi posibilitatea punerii acestora in practică. Stagiile de formare-reconversie trebuiesc făcute in funcţie de cererile pieţei de muncă şi de aptitudinile şi competenţele tânărului absolvent de liceu.

Eficienţa stagiului de pregătire se referă la impactul pe care acesta il are asupra societăţii, respectiv asupra agenţilor economici. Este de dorit o formare profesională iniţială incepând de la 16 ani (mai ales la liceele de specialitate) evaluată printr-un atestat, urmată de o FORMARE CONTINUĂ, adaptată noilor cerinţe care să răspundă calitativ unor structuri ocupaţionale noi. Eficienţa acestor stagii de formare trebuie reflectată in relansarea economică şi creşterea rentabilităţii agenţilor economici. Se propune ca la inceputul şi la sfârşitul stagiilor de pregătire testarea iniţială şi finală a participanţilor prin teste profesionale de aptitudini şi să fie indrumaţi spre meseria potrivită printr-un sistem de consultanţă eficient.

Economicitatea stagiului se referă la costul formării-reconversiei profesionale. Costul depinde de nivelul de pregătire şi timpul de desfăşurare al acestor stagii. Pentru controlul costurilor trebuiesc elaborate programe pe termen scurt, mediu şi lung susţinute de partenerii sociali implicaţi in acest proces lung şi laborios. Când stagiile de pregătire se referă la structuri ocupaţionale complexe, de desăvârşire a carierei, sunt necesare investiţii financiare ridicate, având de-a face cu un proces de reconversie de inalt nivel.

Procesul de formare-reconversie profesională de liceu trebuie să se realizeze pe baza programelor guvernamentale. Ele trebuie să fie dinamice şi flexibile, adaptabile procesului de restructurare şi privatizare la nivel micro şi macroeconomic. Ele vor fi elaborate la nivel naţional cuprinzând măsuri şi strategii de formare-reconversie care să corespundă specificului zonal.

Ca exemplu, să luăm una din modalităţile actuale de formare-reconversie profesională a absolvenţilor de liceu: şcolile postliceale. În judeţul Constanţa s-au făcut modificări in oferta acestora şi, pe lângă calificările tradiţionale au apărut o serie de specializări specifice zonei, solicitate intens pe piaţa muncii: operatori portuari; agenți de turism; laboranți pentru protecția mediului; tehnoradactori; lucrători hotelieri.

Finalitatea procesului de orientare, formare-reconversie profesională a absolvenților de liceu constă în validarea **clasei sociale de mijloc**, ce reprezintă **"barometrul social"** al dezvoltării economice. Se va promova și încuraja apariția întreprinderilor mici și mijlocii caracterizate prin dinamism, supleţea de adaptare, capacitatea de rezistență la criză, considerate esențiale pentru creșterea economică și pentru crearea de locuri de muncă.

Programele trebuie însă să se bazeze pe implicarea tuturor partenerilor interesați în formarea-reconversia profesională, fiecare având roluri specifice, în principal:

1. Ministerul Învățământului are datoria de a oferi un nomenclator de meserii căutate pe piața muncii, precum și posibilitatea studierii unor discipline de învățământ atractive și flexibile, ce pot integra viitorul absolvent de liceu în economia de piață. Elevii claselor a XII-a din liceele de specialitate acuză existența unui număr mare de discipline de învățământ (aproximativ 17) cu prea multe informații și noțiuni teoretice, neavând o pregătire de intrare în viața socială reală.
2. Ministerul Muncii și Protecției Sociale, prin OFM se ocupă de inserția șomerilor pe piața muncii, orientarea-reconversia acestora făcându-se printr-un centru de consultanță de tip workshop în funcție de aptitudini și nivel de pregătire.
3. Camera de Comerț, Industrie, Navigație și Agricultură facilitează urmarea unor cursuri postliceale, acordă consultanță pentru cei ce vor să-și inițieze propria afacere.
4. Agenți economici cu capital privat sau de stat.
5. Organisme și programe specializate internaționale (Banca Mondială, progamul Phare-VET, SOCRATES, LEONARDO DA VINCI).
6. Autoritățile locale.
7. Asociații patronale.
8. Sindicatele.
9. Organisme guvernamentale.

Toate aceste instituții trebuie să adopte o strategie comună și unitară, incluzând adaptarea programelor de formare la cerințele pieței muncii, crearea de noi locuri de muncă pentru absolvenții de liceu și introducerea unor măsuri privind orientarea de carieră pe baze profesionale.

ORIENTAREA ŞCOLARŞ ŞI PROFESIONALĂ A ELEVILOR LA INTERSECŢIA EDUCAŢIEI PARENTALE CU SCHIMBAREA OPTICII CADRELOR DIDACTICE

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU CARREFOUR DE L'EDUCATION PARENTALE ET DE CHANGEMENT DE MENTALITE DES ENSEIGNANTS

EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE AT THE CROSSROADS OF PARENTAL EDUCATION AND THE CHANGING OF TEACHERS' MENTALITIES

Beatrice Cornelia POPA - ROMÂNIA

> MOTTO: "Societatea e răspunzătoare de anularea individului. Din oboseala de a fi ei înşişi, din laşitate în faţa presiunii sociale oamenii, în majoritatea lor, preferă să vegeteze în banalitate, înstrăinaţi de esenţa proprie, aruncaţi în existenţa cotidianului..."
>
> (Martin Heidegger)

... sau despre O.S.P. între principii, factori, metodologie şi... REALITATE

I. Conform teoriei, "şcolii îi revine rolul conducător întrucât O.S.P. reprezintă o activitate educaţională complexă şi de durată, care necesită competenţă şi cooperare între diverşi specialişti. Respectarea acestui principiu facilitează adoptarea unor decizii realiste de către elevi, întărindu-se încrederea lor în justeţea propriei decizii" (A. Neculau, T. Cozma & co. Psihopedagogie, Ed. Spiru Haret, Iaşi, Univ. "Al. I. Cuza", 1995, pag. 271).

În raport cu acest principiu, cel al conducerii de către şcoală a procesului de orientare, ar trebui să funcţioneze colaborarea şcoală - familie - mass-media - organizaţii de copii şi tineret - elevii înşişi - unităţile economice etc. ar trebui ca toate celelalte cerinte intrinseci sistemului principiilor O.S.P. (pregătirea psihologică a elevilor în vederea viitoarelor opţiuni şcolare şi profesionale, autodezvoltarea şi realizarea autodeterminării elevilor, obţinerea unei optime concordanţe între structura personalităţilor individuale şi psihogramele profesionale, respectarea concordanţei opţiunii personale ale elevilor - aspectele socio-economice la scară naţională şi activarea potenţelor latente inerente fiecărui subiect) să fie respectate pe tot parcursul procesului instructiv-educativ.

Pentru a putea surprinde maniera în care această premisă a unei optime O.S.P. se realizează în prezent, este suficient ca (la modul simplificat) analiza să se axeze pe coordonatele celor trei niveluri procesului instructiv - educativ, respectiv la:

a) nivelul organizării sistemului de învăţământ,
b) nivelul conţinutului învăţământului şi
c) nivelul acţiunilor specifice orientării şcolare şi profesionale.

totul pe fondul realizării treptate a maturizării vocaționale a elevilor, a realizării unei cât mai corecte autodefiniri a lor, pe fondul acțiunii convergente a factorilor implicați în configurarea unei realiste orientări școlare și profesionale a fiecărui subiect.

Întrebările care prind contur în raport cu datele specificate mai sus ar fi următoarele:

1. Avem la ora actuală un sistem de învățământ de tip vocațional?

2. Conținutul programelor școlare respectă cerințele de bază ce-ar modela intelectul elevilor în sensul celor două calități de bază, cea a operativității și cea a creativității, adică respectă:

a) cerința eliminării faptului în favoarea ideii,
b) cerința eliminării detaliului în favoarea esențialului
c) cerința eliminării descrierii în favoarea interpretării și
d) cerința eliminării particularului în favoarea legității,

cerințe ce prin materializare ar conduce la eliminarea asimilării de tip cantitativ, aditional, în favoarea unei asimilări de tip calitativ, sintetic, dinamic?

3. Este, la ora actuală, învățământul românesc un învățământ structural, în care accentul este pus pe schemele intelectuale și pe dezvoltarea acestora?

4. În cadrul proiectării didactice sunt prioritare strategiile euristice, există preocuparea pentru transmiterea în principal a noțiunilor fundamentale, pentru ideile cu valoare de principiu, pentru asimilarea unor tehnici esențiale de muncă intelectuală de către elevi?

5. Se realizează ceea ce ne-am obișnuit să numim "individualizarea învățământului"?

6. Cadrele didactice creează posibilitățile ca elevul să acționeze independent și să-și autoverifice fiecare strategie în parte, realizându-se astfel stimularea forțelor active ale intelectului, independența în cadrul propriei gândiri?

7. Elevii sunt abilitați în tehnicile de interevaluare și autoevaluare prin intermediul orelor de dirigenție, în modalitățile de intercunoaștere și autodefinire, sau centralizând întrebările anterioare, **PRIN ACTUALUL SISTEM DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUNT ANTRENAȚI ELEVII ÎN PROCESUL CUNOAȘTERII OBIECTIVE A LUMII ȘI A PROPRIEI LOR IDENTITĂȚI, ÎN VEDEREA PECEPTIONĂRII, ÎNȚELEGERII ȘI ASIMILĂRII DATELOR CE LE-AR PERMITE O AUTODEFINIRE, EXISTĂ PREOCUPAREA PENTRU ASIGURAREA PREMISELOR CE-AR CONDUCE ÎN MOD DIRECT LA FORMAREA PROPRIULUI STIL DE-A INVESTIGA, DE-A GÂNDI, DE-A INTERPRETA ȘI EXPLICA FAPTELE CE CONVERG LA O OPTIMĂ INSERȚIE ȘCOLARĂ ȘI SOCIALĂ?**

8. Există la ora actuală o reală colaborare școală - familie, sau asistăm la o criză a comunicării între cele două elemente (totul pe fondul unui alarmant

procentaj al părinților ce "abdică" de la "profesiunea de părinte", dar și pe fondul unei accentuate destructurări în planul perceperii statutului de cadru didactic de către familiile elevilor și de către elevi)?

9. Există "consilierii școlari", există schemele de încadrare care ar permite ca la nivelul fiecărei unități școlare să funcționeze persoane abilitate să demareze și aprofundeze, din perspectiva longitudinală, procesul specific unei optime orientări școlare și profesionale a fiecărui elev?

Răspunsul la toate aceste interogații este, din punctul meu de vedere, negativ. Ce argumente pot aduce în sprijinul acestei concluzii? Iată-le:

1. Deși idealul educațional (direct legat de cerințele sociale) ar trebui să antreneze modificări semnificative la nivelul conținutului funcțiilor formative ale școlii, în sensul exprimării necesității obiective ca natura cunoștințelor cât și procesul de însușire a acestora de către elevi să determine TRANSFORMĂRI CALITATIVE pe plan intelectual, afectiv, motivațional, comportamental etc., în prezent se pune un foarte mic accent pe:

a) urmărirea dezvoltării intensive a capacităților de cunoaștere prin intermediul perfecționării mecanismelor atenției, memoriei, imaginației și gândirii.

b) formarea și dezvoltarea intereselor cognitive și a motivelor învățării, a sentimentelor intelectuale, morale și estetice, a deprinderilor de comportare civilizată și disciplinată.

c) descoperirea unei concepții realiste a elevilor despre contextul socio-economic general și despre posibilele variante personale de inserție în acest context, prin corecta relaționare a potențelor și expectanțelor, a dezideratelor, aspirațiilor personale și cerința socială.

2. În cadrul procesului instructiv-educativ actual prevalează aspectele ce țin de latura informală, fără respectarea însă a cerințelor unei corecte structurări a conținutului învățământului, accentul fiind pus pe "A ÎNVĂȚĂ", nu pe formula cu valențe intens formative, aceea de "A ÎNVĂȚĂ SĂ ÎNVEȚI".

3. Metodele cu un intens caracter activ-participat, adică metodele ce sunt centrate pe elev, care trezesc curiozitatea epistemică prin axarea lor pe CALITATEA INFORMAȚIEI, pe PROCESELE PSIHICE ANTRENATE, pe ACHIZIȚIONAREA SCHEMELOR INTELECTUALE ȘI COMPORTAMENTALE PRIN INTERMEDIUL STIMULĂRII MOTIVAȚIEI DE TIP INTRINSEC, pe DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A PERSONALITĂȚII ELEVULUI CE ARE CA PREMISĂ DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI FLEXIBILE ȘI CREATOARE, *sunt de fapt metode despre care în ultimii ani mai mult s-a scris decât s-au pus în aplicare.*

4. Autocontrolul, sensibilitatea (empatia), simțul diferențierii, suplețea psihică, optimismul pedagogic, imaginația, rigurozitatea în realizarea finalităților (obiectivelor) educaționale, aptitudinea de-a fi creatori, de-a manifesta originalitate in cadrul gândirii pedagogice, adică "arta de a transmite informații", aptitudinea de a vorbi orientat, plastic, convingător, aptitudinile educative, etc. sunt doar câteva din calitățile ce-ar trebui să definească un veritabil cadru didactic in perspectiva reformei generale a sistemului de invățământ, calități ce-ar trebui evaluate inainte de titularizarea cadrelor didactice prin simpla verificare, determinare a "bagajului" lor informațional adiacent disciplinei pe care o vor preda.

5. Chiar dacă in unele contexte școlare s-a făcut trecerea de la "A ÎNVĂȚĂ" la "A ÎNVĂȚĂ SĂ ÎNVEȚI", pasul următor, acela spre "A ÎNVĂȚA SĂ FII" este la ora actuală un deziderat de multe ori ignorat.

6. Valențele educogene ale familiei au cunoscut in ultimii ani o degradare (apariția șomajului, destructurarea sistemului axiologic etc.), părinții conștientizând din ce in ce mai puțin importanța nu doar a cunoașterii personalității intime a propriului lor copil, dar și a importanței unei veritabile COMUNICĂRI, fapt ce-a generat intr-un mod dramatic tendințele crescătoare spre abandonul școlar, spre fenomenele de delincvență juvenilă etc.

7. Existența mesajelor ce pot incita la violența, la dezvoltarea precoce a instinctelor sexuale ale tinerilor etc., mesaje ce pot abunda la nivelul mass-mediei sunt alte elemente ce par a scăpa unui control rațional.

8. Absența demersurilor ce-ar conduce la realizarea unui viabil "parteneriat pentru educație", prin stipularea pârghiilor, modalităților de acțiune efectivă a părților implicate etc., este de asemenea o realitate, constituirea "echipelor interdisciplinare" care ar putea opera o corectă orientare școlară și profesională fiind la ora actuală o utopie.

9. Realizarea in stil "industrial" a orientării școlare și profesionale, cu caracter tardiv (prin examinarea psihologică a elevilor doar in anii terminali, gimnaziali sau liceali) este un alt aspect negativ extins, deși teoretic se admite ca "fără o motivație puternică - râvna, perseverența etc. - o inteligență remarcabilă poate rămâne sterilă, sau mult sub potențialul de realizare". (Al. Roșca), deși se vehiculează ideea conform căreia instituțiile școlare ar trebui să ofere permanent reperele pentru o științifică autocunoaștere, reperele "găsirii de sine", să ofere "modele umane" etc., practica infirmă "frumusețea" teoriei.

PSIHOLOGI ȘCOLARI?
TERAPEUȚI EDUCAȚIONALI ȘI DE FAMILIE?
ANULAREA EMPIRISMULUI ȘI SUBIECTIVISMULUI PĂRINȚILOR?
INIȚIATIVE MASS-MEDIA DE TIP "ȘCOALA ADULȚILOR"?
EXAMINAREA APTITUDINILOR GENERALE ȘI SPECIALE ALE CADRELOR DIDACTICE?

ACCENTUAREA CARACTERULUI PRAGMATIC AL INFORMAȚIILOR TRANSMISE ELEVILOR?

DEPISTAREA MODALITĂȚILOR DE STIMULARE A CAPACITĂȚILOR INDIVIDUALE SPECIFICE FIECĂRUI ELEV?

INTERES PENTRU ASPECTELE PREDICTIVE ÎN DOMENIUL EVOLUȚIEI PERSONALITĂȚII INDIVIDUALE?

Dacă toate aceste semne de intrebare vor fi transformate, la nivel de politică de stat, in semne de exclamație, in IMPERATIVE impuse de REALA REFORMĂ a sistemului de invățământ, atunci poate cei ce acum sunt pe cale să devină "homo faber", "homo politicos", "homo scientificus", "homo oeconomicos" etc. vor avea ȘANSA să devină "HOMO HUMANITAS", realizarea lor școlară și profesională având ca pilon de rezistentă realizarea lor ca OAMENI.

Orientarea școlară și profesională? Cariera viitoare?

Iată șanse ce trebuie planificate, "egalitatea șanselor" constând de fapt in găsirea "ecuației" inerente fiecărui individ, in luarea in stăpânire a propriului "grafic", in definirea criteriilor de autorealizare.

Pesimism? Nu, doar un semnal de alarmă, mai ales că...

"NEMULȚUMIREA CARE AR PERMITE O AMELIORARE ESTE PREFERABILĂ RESEMNĂRII" (Guy Roustang), și cred că este de preferat ca această nemulțumire s-o avem noi, generația adultă, având in vedere ideea lui Maslow conform căreia "CEEA CE UN OM POATE SĂ FIE, EL TREBUIE SĂ FIE".

Egalitatea șanselor se transpune astfel in egalitatea șanselor de autoformare, egalitatea șanselor nu doar la nivelul drepturilor și obligațiilor fiecărei părți și la nivelul stimulativ, la nivelul motivelor ce sunt satisfăcute in cadrul relaționării personalității in devenire - adulți, știindu-se că motivația optimă a tinerilor in cadrul autodeterminării personale, performanțele lor, etc., sunt in funcție de caracterul relațiilor interpersonale, de tipul motivelor stimulate și dezvoltate, de evitarea motivării unidimensionale sau nediferențiate, de contextul sociocultural existent, de sistemul axiologic propus și nu in ultimul rând, de concordanța acestuia cu datele realității.

Luarea in calcul a tuturor acestor elemente echivalează cu forțarea schimbării actualei mentalități, cu crearea premiselor pentru o veritabilă egalitate a șanselor, iar celor ce se simt tentați să facă in continuare abstracție de ele le-aș cere să conștientizeze valabilitatea și implicațiile citatului din finalul acestei lucrări.

"FOAMEA RĂMÂNE FOAME, TOTUȘI FOAMEA CARE SE ASTÂMPĂRA CU CARNE FIARTĂ, CU AJUTORUL FURCULIȚEI ȘI CUȚITULUI, ESTE ALTA DECÂT CEA CARE TE FACE SĂ ÎNGHIȚI CARNE CRUDĂ" (FR. ENGELS, VOL. XIII, PAG. 666)

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ ÎN ROMÂNIA. SCURT ISTORIC

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE EN ROUMANIE. COURTE HISTOIRE
EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE IN ROMANIA. SHORT HISTORY

Mihai PETEANU - ROMÂNIA

Orientarea şcolară şi profesională s-a constituit la începutul secolului XX, ca o ramură a Psihologiei aplicate la cunoaşterea personalităţii umane şi al studiului profesiunilor în vederea stabilirii unui acord cât mai deplin între om şi profesiunea pe care voia s-o exercite. În acest sens FRANK PARSONS, considerat drept fondatorul orientării profesionale ştiinţifice în lume, a fost întemeietorul primului Birou de orientare profesională, în anul 1908, în oraşul Boston din Statele Unite ale Americii. Cartea lui "Choosing a Vocation" (Alegerea profesiunii), apărută tot la Boston, un an mai târziu, este prima lucrare sistematică în acest domeniu.

Exemplul lui Parsons a fost urmat de psihologii altor centre industriale din Statele Unite şi din Europa, iar Orientarea şcolară şi profesională a cunoscut, de atunci şi până astăzi, o răspândire şi dezvoltare considerabilă în toate ţările civilizate din lume. Menţionăm că în America problema Orientării şcolare şi profesionale a constituit, de la început, o sarcină principală a şcolii, iar în Europa orientarea profesională s-a realizat mai mult prin cabinete extraşcolare sau Oficii de orientare profesională, subordonate Birourilor de plasare ale Ministerului Muncii.

În apariţia şi dezvoltarea activităţii de orientare profesională din România constatăm situaţii asemănătoare cu cele din alte ţări: condiţii social-economice noi care reclamă o mai judicioasă reevaluare a forţei de muncă şi a pregătirii sale profesionale, făcând-se apel la serviciile psihologiei aplicate, pentru selecţia şi orientarea profesională ştiinţifică a muncitorilor sau a candidaţilor spre ucenicie; preocupări pentru formarea unei reţele de specialişti (Psihotehnicieni, medici specialişti în medicina selecţiei şi orientării profesionale, asistenţi sociali etc.)

În desfăşurarea activităţii de selecţie şi orientare şcolară şi profesională din România, se disting, trei etape: a) perioada dintre cele două Războaie mondiale, care se prelungeşte la noi până prin anii '50; b) etapa dintre anul 1950 şi sfârşitul anului 1989; c) perioada actuală, după anul 1989.

A) Selecţia şi orientarea profesională din România în perioada interbelică.

Problemele teoretice şi practice ale selecţiei şi orientării profesionale în România interbelică, apar mai târziu decât în America şi în celelalte ţări mai dezvoltate din Europa, date fiind condiţiile politice şi social-economice deosebite apărute după primul Război mondial, fiind necesară o perioadă de mai mulţi ani de organizare teritorială a ţării, de redresare şi restructurare a economiei. România Mare s-a născut ca rezultat al alipirii la Patria-Mumă a unor importante provincii (Transilvania, Basarabia şi Bucovina) aflate, inainte de anul 1918, sub dominaţie străină.

Abia in anul 1924, România a atins un nivel satisfăcător al producţiei in principalele ramuri ale economiei naţionale, iar in anii care urmează asistăm la o sporire considerabilă a producţiei in toate sectoarele producţiei economice, concomitent cu sporirea corespunzătoare a persoanelor cuprinse in procesul muncii.

În domeniul industriei, pe primul loc s-s situat industria extractivă (cărbune, ţiţei, gaze naturale, minereuri de fier, aur, argint, sare etc.). Se dezvoltă apoi industria siderurgică, industria constructoare de maşini, industria chimică, alimentară şi altele.

Perioada ascendentă in evoluţia economiei naţionale a fost intreruptă de criza economică dintre anii 1929-1933, care a cuprins ţările capitaliste şi care s-a răsfrânt şi asupra României. Dar, incepând cu anul 1934, asistăm la un avânt deosebit al producţiei industriale şi agricole, care a atins in ţara noastră, intre anii 1934-1936, nivelul cel mai ridicat din perioada interbelică.

Au apărut astfel condiţii social-economice noi, care favorizau sporirea forţei de muncă şi reclamau metode adecvate pentru recrutarea, formarea şi utilizarea raţională a factorului uman in muncă. În locul metodelor tradiţionale empirice şi supuse hazardului, in alegerea profesiunii, apare necesitatea utilizării unor metode ştiinţifice expeditive şi eficiente, prin care să fie ajutat un număr mare de persoane in orientarea spre profesiunea cea mai adecvată.

Experienţa ţărilor avansate a dovedit că in organizarea ştiinţifică a muncii şi a producţiei, pe lângă factorul tehnic (unelte, maşini, faze tehnologice de prelucrare a materiei prime in produse intermediare şi finite), este tot atât de important şi factorul om, care creează şi mânuieşte tehnica, conduce maşinile, prelucrează materia primă in materiale finite. Acest factor om trebuie şi el cunoscut in structura sa morfofuncţională şi psihologică, format, dezvoltat şi structurat conform capacităţilor sale şi utilizat in locul in care - potrivit acestor capacităţi - el poate da randamentul maxim, spre mulţumirea sa şi a societăţii.

În vederea atingerii unor astfel de obiective majore, marile intreprinderi industriale de la noi şi-au organizat laboratoare psihotehnice, după modelul celor din ţările avansate, al căror obiective consta in organizarea muncii şi restructurarea pe baza ştiinţifice a producţiei, proces in care aveau loc masive examinări psihologice şi medicale a muncitorilor şi redistribuirea lor raţională in locurile considerate drept cele mai adecvate cu insuşirile psihice şi fizice a lor. Se efectua astfel, un proces de veritabilă orientare şi reorientare profesională a personalului activ al intreprinderii respective.

În afară de cele menţionate, Laboratoarele psihotehnice uzinale se ocupau şi de Selecţia profesională a muncitorilor pentru ocuparea posturilor vacante in intreprindere sau a tinerilor care doreau să se califice intr-o profesiune, in cadrul liceelor industriale sau al şcolilor de ucenici proprii intreprinderilor.

Astfel de laboratoare psihotehnice au funcţionat, in perioada interbelică, in cadrul Uzinelor metalurgice din Reşiţa, "Astra-vagoane" din Arad, Fabrica de tractoare şi cea de camioane din Braşov, Căile Ferate Romane (Bucureşti), Întreprindrea Aeronautică Română (I.A.R.) din Braşov, Societatea de Telefoane Bucureşti şi altele. Meţionăm că examenele psihotehnice se aplică din acea perioadă şi până astăzi la noi, in sectoare in care se cere o siguranţă maximă in conducerea mijloacelor de transport terestre sau aeriene şi maritime, ca, de exemplu, examinarea sistematică a piloţilor, mecanicilor de locomotivă, conducătorilor de nave etc. înainte de intrarea acestora la locul de muncă.

În sistemul pregătirii profesionale a cadrelor de muncitori in România interbelică, o pondere însemnată au avut-o intreprinderile mici, micul patronat, cu ateliere meşteşugăreşti individuale, cu lucrători şi ucenici puţini ca număr. Aceştia invăţau meseria practic în atelierul patronului şi işi completau cunoştinţele de cultură minimă tehnică şi generală, in cadrul şcolilor de ucenici de 3-4 ani. După terminarea uceniciei şi a şcolii, tinerii erau supuşi unui examen practic de lucrător, fiind angajaţi să lucreze mai departe, de regulă, in atelierul patronului unde şi-a învăţat meseria.

Înainte de apariţia instituţiilor ştiinţifice de orientare profesională, alegerea profesiunilor se făcea la întâmplare, existând riscul nepotrivirii întotdeauna a cerinţelor profesionale cu capacităţile morofofiziologice şi psihice ale tinerilor. Acest fenomen a devenit tot mai evident in condiţiile unei continui diviziuni a muncii, urmate de creşterea considerabilă a numărului de noi profesiuni, cât şi al numărului de eşecuri in alegerea de către tineri a unei ocupaţii de viitor, fără ajutorul calificat al adulţilor.

Institutele Psihotehnice şi Oficiile de orientare profesională, din subordinea Ministerului Muncii, au avut tocmai rolul de a inlătura riscurile in alegerea profesiunilor şi a asigura acordul maxim posibil între individ şi profesia sa. Aceste instituţii ştiinţifice au funcţionat la noi între anii 1935-1950. La reuşita organizării şi funcţionării eficiente a lor un aport de prim rang l-au adus proeminentele personalităţi ale psihologiei româneşti din acea vreme: Constantin Rădulescu-Motru profesor la Universitatea din Bucureşti, Florian Stefănescu-Goangă profesor la Universitatea din Cluj şi Mihai Ralea, profesor la Universitatea din Iaşi. Aceştia au funcţionat, între anii menţionaţi, ca directori ai

Institutelor Psihotehnice şi Consilieri ai Ministerului Muncii in problemele orientării profesionale din ţara noastră.

Sarcinile Institutelor Psihotehnice

Institutele Psihotehnice au avut de indeplinit o serie de sarcini fundamentale, dintre care, menţionăm:

1. Activitatea de informare şi propagandă in sânul familiei, şcolii şi Oficiilor forţelor de muncă şi şomaj asupra noilor concepţii ştiinţifice, care trebuie să stea la baza indrumării eficiente a tineretului in opţiunea sa cu privire la profesiunea de viitor. În acest sens, de mare folos a fost lucrarea "Selecţiunea capacităţilor de orientare profesională" a profesorului Florian Stefănescu-Goangă, publicată la Cluj in două ediţii, in anii 1929 şi 1933. Aici se făcea o pledoarie, bazată pe cele mai recente date ale psihologiei, asupra necesităţii evaluării şi gospodăririi raţionale a capitalului uman pentru redresarea economică a ţării, pentru valorificarea la maximum a creerului uman la nivelul posibilităţilor create de ştiinţă şi de tehnica contemporană, selecţia şi orientarea profesională constituind căile cele mai adecvate realizării acestor obiective.

În acelaşi spirit a pledat şi profesorul Constantin Rădulescu-Motru de la Universitatea din Bucureşti, in lucrările: "Vocaţia, factor hotărâtor in cultura popoarelor" şi "Psihotehnica şi munca naţional" ambele lucrări apărute in anul 1935.

2. Studiul psihologic, morfofiziologic, metodologic şi economic al profesiunilor, avându-se ca rezultat concret elaborarea Monografiilor profesionale, pentru un insemnat număr de ocupaţii, spre care tinerii pot fi orientaţi. Aceste monografii oferă consilierilor psihologi, părinţilor şi tinerilor informaţii importante asupra următoarelor probleme;

a. Obiectul, natura activităţii şi importanţa socială a ocupaţiilor respective.

b. Aptitudinile cerute in invăţarea şi exercitarea cu succes a profesiunii sau grupelor de profesiuni inrudite.

c. Metodele de insuşire a deprinderilor de muncă profesională şi durata pregătirii.

d. Posibilităţi de perfecţionare, specializare, avansare şi salarizare corespunzătoare in sectoarele profesionale respective.

Ca rezultat al activităţii de elaborare a Monografiilor profesionale, in cadrul Institutului Psihotehnic din Cluj, refugiat vremelnic la Sibiu (intre anii 1940-1945), S. COTUL, S. CUPCEA şi Mihai PETEANU publică in anul 1948 două volume de Monografii profesionale, iar in anul 1948, la Cluj, V. LACRITEANU, M. PETEANU şi Al. ROŞCA publică al treilea volum de Monografii.

Pentru a uşura activitatea concretă a consilierilor de orientare profesională de a se informa rapid in noianul de profesiuni şi precizarea gradului diferitelor însuşiri psihologice sau medicale cerut, M. PETEANU şi Al. ROŞCA publică în anul 1945 la Cluj, "Tabele cu contraindicaţiile psihologice ale profesiunilor", iar V. LACRITEANU şi M. PETEANU "Tabele cu contraindicaţiile medicale ale profesiilor", ambele lucrări apărute în Editura Institutului Psihotehnic din Cluj.

3. Elaborarea, adaptarea şi etalonarea instrumentelor de depistare a însuşirilor psihologice şi de analiză a personalităţii umane a constituit un sector vast şi însemnat în cercetare, în primul rând al personalului Institutelor de Psihologie de pe lângă catedrele de Psihologie de la Universităţile din Bucureşti şi Cluj, înfiinţate mai demult, apoi şi al celor de la Institutele Psihotehnice, nou înfiinţate în anul 1936. Astfel că, la data creării lor, Oficiile de orientare profesională dispuneau de mijloacele necesare examenului psihologic. Între aceste mijloace menţionăm:

Testele neverbale de grup pentru măsurarea inteligenţei la copii; teste verbale şi neverbale de grup pentru măsurarea inteligenţei la adulţii de la 14 ani în sus; Teste pentru măsurarea funcţiilor mintale (de la 8 ani în sus); Teste pentru măsurarea aptitudinilor tehnice, a dexterităţii manuale, a aptitudinii matematice, la desen şi altele; Teste de temperament şi caracter; Chestionare de interese, de impulsuri primare, de instabilitate emotivă etc.; Fişa de examinare psihologică, pentru toate vârstele; Fişa de observaţie psihologică pentru toate vârstele.

Teste şi chestionarele menţionate mai sus au fost aplicate în mod curent la examinarea psihologică a tinerilor în cadrul Oficiilor de orientare profesională.

Fişa de observaţie psihologică, cu aprobarea Ministerului Educaţiei Naţionale, începând cu anul 1936, a fost larg aplicată în şcoală şi a servit la sintetizarea şi interpretarea psihopedagică a datelor obţinute de către cadrele didactice prin observarea continuă şi sistematică a elevilor în activitatea şcolară şi extraşcolară. Datele acestor observaţii au servit atât scopurilor didactice de îmbunătăţire a procesului instructiv-educativ, cât şi acelor de orientare şcolară şi profesională.

4. Elaborarea şi publicarea de lucrări ştiinţifice cu caracter ştiinţific şi aplicativ privind inteligenţa, aptitudinile, trăsăturile de temperament şi caracter etc. şi măsurarea lor.

Din bogata şi variata activitate de cercetare şi publicistică, menţionăm lucrările considerate de noi ca mai importante, pentru tematica ce ne interesează şi anume: Selecţia copiilor dotaţi (Cluj, 1929) de L. RUSU; Tehnica testelor psihologice (Bucureşti 1935) de G. C. BONTILĂ; Un examen psihotehnic de aptitudini profesionale (Bucureşti, 1937), Orientarea profesională şi Principii despre psihotehnică (ambele lucrări apărute la Bucureşti în anul 1939) de I. M. NESTOR; Măsurarea trăsăturilor de temperament şi caracter (Cluj, 1937); Psihologia persoanei (Sibiu, 1941), Psihotehnica în marea industrie (Sibiu, 1942) şi voluminoasa lucrare Psihotehnica (Sibiu, 1943) ale lui N. MĂRGINEANU; Aptitudinea tehnică (Sibiu, 1942) şi Dexteritatea manuală (Cluj, 1947) ale lui M. PETEANU; Orientarea profesională a anormalilor (Cluj, 1929), Măsurarea inteligenţei şi debilitatea mintală (Cluj, 1930), Copiii superior inzestraţi (Sibiu, 1941), Selecţia valorilor (Sibiu, 1943) ale lui Al. ROŞCA; Fişa personală de observaţie psihologică (Cluj, 1936) şi Măsurarea inteligenţei (Cluj, 1940) de Fl. ŞTEFĂNESCU-GOANGĂ.

5. Pregătirea cadrelor de specialitate, psihologi şi medici, pentru rezolvarea practică a problemelor selecţiei şi orientării profesionale.

Institutele psihotehnice organizau periodic cursuri teoretice şi lucrări practice cu absolvenţii facultăţilor de psihologie şi medicii de diverse specialităţi, care doreau o nouă specializare in medicina orientării profesionale.

După un stagiu de un an de practică la un Oficiu de orientare profesională subordonat Institutului Psihotehnic, absolvenţii primeau titlul de psihotehnician sau de medic specialist in medicina orientării profesionale şi puteau fi angajaţi ca personal de specialitate in serviciile respective ale Ministerului Muncii sau in Laboratoarele psihotehnice uzinale.

OFICIILE DE ORIENTARE PROFESIONALĂ

In România interbelică, a existat un număr de 15 Oficii de orientare profesională, arondate celor trei Institute Psihotehnice din Bucureşti, Cluj şi Iaşi, aflate in subordinea Ministerului Muncii. Aceste oficii au fost dotate de la inceputul funcţionării lor (1935-1936) cu spaţii corespunzătoare pentru cabinete medicale şi psihologice, săli de examinare colectivă, incăperi pentru secretariat şi arhivă, săli de aşteptare etc.

Cabinetele erau inzestrate cu aparatură medicală şi psihologică, baterii de teste de aptitudini, chestionare etc.

Personalul Oficiilor de orientare profesională era format din psihotehnicieni, cu formaţie superioară de specialitate, dintre care unul era şi director al oficiului, medici specializaţi in medicina orientării profesionale, aistenţi sociali, secretari-arhivari, personal de serviciu.

Sarcina principală a unui Oficiu de orientare profesională consta in examinarea psihologica şi medicală a candidaţilor spre ucenicie şi indicarea profesiunilor celor mai corespunzătoare pe care să le inveţe şi să le exercite. Această examinare era obligatorie in oraşele in care existau Oficii de orientare şi rămânea la latitudinea patronilor de ateliere meşteşugăreşti, angajarea sau respingerea tinerilor contraindicaţi, in urma examinărilor efectuate de către Oficiul de orientare.

Fiecărui candidat la ucenicie i se intocmea un dosar psihotehnic in care rezultatele investigaţiilor făcute de către personalul examinator, erau trecute intr-o Fişă psihologică sau una medicală. La secretariatul oficiului se completa, in prealabil, o fişă cu datele personale şi social-economice ale tinerilor respectivi.

În şedinţe comune ale personalului Oficiului se interpretau rezultatele observaţiilor şi examinărilor efectuate şi se stabilea in ce măsură acestea corespundeau cu cerinţele profesiunilor dorite de către candidaţi. În caz de rezultate pozitive se elibera acestora un certificat cu recomandările respective pentru incheierea contractului de ucenicie.

În cazurile in care subiecţii examinaţi nu prezentau aptitudinile cerute de meserie in gradul corespunzător sau prezentau unele deficienţe care le puteau pune sănătatea sau chiar viaţa in pericol, in timpul exercitării profesiunii respective, aceştia erau contraindicaţi să se orienteze spre profesiunea dorită*. După natura şi gradul lor, contraindicaţiile puteau fi absolute sau totale, când deficienţelor respective nu li se putea aduce nici un corectiv şi contraindicaţii relative, când insuşiri inrudite, fizice sau psihice mai bine dezvoltate, puteau compensa insuficienţa de dezvoltare a insuşirilor din alte sectoare.

Rezolvarea cazurilor de contraindicaţii nete avea loc cu consultarea părinţilor, recomandându-se alte profesiuni adecvate situaţiei constatate. Menţionăm că numărul acestor cazuri nu este de neglijat. În cadrul ezaminărilor efectuate la Oficiile de orientare subordonate Institutului Psihotehnic din Cluj, contraindicaţii nete sau relative au fost constatate global la aproximativ 25% din cazuri. Aceasta pledează asupra importanţei activităţii ştiinţifice a orientării profesionale şi a utilizării raţionale a capacităţilor productive umane.

Aprecieri critice in ansamblu

Institutele psihotehnice şi Oficiile de orientare profesională din România interbelică, create de Ministerul Muncii şi-au desfăşurat activitatea in condiţii materiale şi de organizare tehnică bune, incadrate cu personal de specialitate bine calificat şi având o arie largă de activitate.

Menţionăm că in acest sens, Institutul Psihotehnic din Cluj a avut condiţii mai grele in timpul celui de al 2-lea Război mondial când s-a aflat in refugiu vremelnic, timp de 5 ani la Sibiu, intre anii 1940-1945, când Transilvania de nord, inclusiv oraşul Cluj, a fost cedată Ungariei prin Dictatul de la Viena din 1940.

Cele trei Institute Psihotehnice şi cele 15 Oficii de Orientare profesională din subordine, au funcţionat din 1935 până in anul 1949 in structurile iniţiale, iar din anul 1949, Institutele devin secţii ale Institutului Central pentru Studiul Psihofiziologic al Problemelor Muncii din Bucureşti, urmând a fi desfiinţate în iulie 1951, odată cu crearea Institutului de expertiză şi recuperare a capacităţilor de muncă din Bucureşti, în subordinea Ministerului Sănătăţii.

---

* De exemplu, persoanele cu discromatopsie sau cecitate cromatic| (perturbare |n perceperea culorilor) nu pot |nv|#a –i exercita o serie de profesiuni din transporturi (aviator, mecanic de locomotiv|, conduc|tor auto), industria textil|, chimic|, metalurgic| etc. F|r| func#ia vizual| intact| –i o acuitate cromatic| corespunz|toare, |n transporturi, de exemplu, se pot produce accidente grave prin nesizarea –i interpretarea corespunz|toare a semnalelor luminoase.

În perioada la care ne-am referit, aportul şcolii a fost sporadic şi nesemnificativ, la rezolvarea problemelor orientării profesionale, această sarcină revenind Ministerului Muncii şi laboratoarelor psihotehnice uzinale.

Costul relativ ridicat al înzestrării institutelor Psihotehnice şi al Oficiilor de orientare profesională cu spaţiu locativ, personal de specialitate, aparatură şi teste psihologice etc. a făcut ca orientarea profesională să nu se poată generaliza nici în ţara noastră ca, de altfel, nici în multe alte ţăti ale lumii. În felul acesta, în afara zecilor de mii de tineri ştiinţific orientaţi spre profesiuni, au rămas alte zeci de mii care nu s-au putut bucura de avantajele orientării profesionale ştiinţifice.

B) Orientarea şcolară şi profesională din România după cel de al doilea Război Mondial

După cel de al doilea Război Mondial, preocupările privind aplicaţiile psihologiei şi pedagogiei la selecţia şi orientarea profesională în ţara noastră au cunoscut o perioadă de reflux, timp de aproximativ două decenii. Între anii 1960-1980 aceste preocupări capătă treptat o mare extindere, pentru ca după aceea să asistăm la un nou declin, până la Revoluţia din Decembrie 1989.

Problemele selecţiei şi orientării profesionale au fost oglindite într-o serie de lucrări ştiinţifice, teoretice şi practice, precum şi în măsuri de ordin administrativ-organizatoric, la nivel central şi în teritoriu.

Ţinându-se seama de experienţa dobândită în perioada interbelică, s-au adus modificări esenţiale asupra modului de organizare şi atribuire de sarcini şi responsabilităţi în domeniul orientării profesionale. În acest sens, menţionăm că sarcina desfăşurării activităţii de orientare profesională revine şcolii şi nu altor instituţii sau organizaţii extraşcolare. Apare astfel şi noţiunea de orientare şcolară, premergătoare şi complementară noţiunii de orientare profesională propriu-zisă.

În noile condiţii, acţiunea de orientare se exercită asupra tuturor şcolarilor, care până la terminarea unui ciclu şcolar sau a şcolii în întregime, trebuie să fie depistaţi din punct de vedere medical şi psihologic şi îndrumaţi spre profesiunile cele mai corespunzătoare structurii lor aptitudinale şi de interese.

Cunoaşterea elevilor şi cunoaşterea profesiunilor au devenit sarcini nu numai pentru specialiştii din şcoală (medici şi psihologi şcolari), ci treptat şi pentru cadrele didactice, în special pentru profesorii diriginţi.

Punerea şi rezolvarea unor probleme atât de delicate şi complexe şi pe o arie atât de largă, a presupus o pregătire prealabilă sistematică şi temeinică. Din punct de vedere organizatoric s-a creat la nivelul Ministerului Învăţământului Consiliul orientării şcolare şi profesionale, alcătuit din cadre de specialişti şi didactice de la toate nivelele învăţământului. Tot aici a funcţionat un Serviciu al Orientării şcolare şi profesionale iar la nivelul Inspectoratelor şcolare judeţene au fost create posturi de inspectori cu problemele orientării şcolare şi profesionale.

Pentru a verifica şi valorifica eficienţa activităţii de orientare desfăşurate in şcoală, Institutul central de ştiinţe pedagogice şi filialele sale din Cluj şi Iaşi , au creat Sectoare de orientare şcolară şi profesională, care efectuau lucrări ştiinţifice pe teme din acest domeniu. Tot in cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice cât şi in cadrul unor inspectorate şcolare judeţene, au fost infiinţate Laboratoare experimentale de orientare şcolară şi profesională, in care erau incadraţi psihologi, medici specialişti in medicina orientării şcolare şi profesionale, asistente sociale etc. Aceste laboratoare au fost concepute ca foruri de cercetare ştiinţifică, de control şi indrumare metodologică precum şi de elaborare, adaptare şi etalonare a tehnicilor de psihodiagnostic şi de alcătuire de noi Monografii profesionale.

În acest sens, filiala din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice, cu ajutorul a nu mai puţin de 60 colaboratori externi (medici, psihologi, ingineri, asistenţi sociali etc.), a elaborat şi publicat, intre anii 1971-1976, un număr de 23 volume de Monografii profesionale, sub coordonarea ştiinţifică a lui M.Peteanu, care in anul 1971, a publicat, in ajutorul medicilor, lucrarea Examinarea medicală in scop de selecţie şi orientare şcolară şi profesională - ghid.

Tot in cadrul filialei din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice, M. Peteanu şi alţi colaboratori (I. Beraru, M. Pop, D. Ozunu), regrupează şi publică baterii de teste pentru măsurarea aptitudinii tehnice, matematice, la desen, dexterităţii manuale, acuităţii cromatice etc. precum şi o serie de teste pedagogice (M. Peteanu, E. Nagy). Prima grupă de teste psihologice au fost puse la dispoziţia laboratoarelor experimentale şi psihologilor şcolari, iar cele pedagogice, din a doua grupă, au fost experimentate in cadrul unor examene de admitere in liceu.

În această perioadă au fost publicate incă o serie de lucrări importante din domeniul orientării şcolare şi profesionale, dintre care menţionăm: Selecţia şi orientarea profesională in raport cu funcţiile vizuale (Cluj, 1969) de M. ZOOLOG; Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională (Bucureşti, 1969) şi Studii de orientare şcolară şi profesională (Bucureşti, 1971), Coordonatori A. CHIRCEV, R. DĂSCĂLESCU şi D. SALADE; Orientarea şcolară şi profesională (Timişoara, 1975) de I. DRĂGAN; Elemente de metodică a orientării şcolare şi profesionale (Bucureşti, 1980), coordonatori: R. DĂSCĂLESCU, M. GHIVIRIGĂ şi D. SALADE; Orientarea şcolară şi profesională in lumea contemporană (Bucureşti, 1971) şi Sisteme de organizare a orientării şcolare şi profesionale (Bucureşti, 1974) de M. GHIVIRIGĂ; Selecţia şi orientarea profesională (Bucureşti, 1972) coordonator N. MĂRGINEANU; Puncte de sprijin in cunoaşterea individualităţii *elevilor* (Bucureşti, 1972) de I.HOLBAN şi A. GUGIUMAN; *Orientarea şcolară* (Iaşi, 1973) şi *Laboratorul şcolar de orientare* (Bucureşti, 1973) de I. HOLBAN; *Orientarea şcolară şi preorientarea profesională. Îndrumător pentru cadrele didactice* (Bucureşti, 1976), coordonatori A. CHIRCEV şI D. SALADE; *Metode şi tehnici experimentale in Psihologie* (Bucureşti, 1971), *Creativitatea* (Bucureşti, 1972) de Al. ROŞCA; *Aptitudinile* (Bucureşti, 1972) de Al. ROŞCA şi B.ZORGO; *Metode de psihodiagnostic* (Bucureşti, 1972) de MARIANA ROŞCA; *Pregătirea elevilor din clasele V-VIII pentru alegerea profesiunii* (Bucureşti, 1964) şi *Ce profesiune să-mi aleg?* (Bucureşti, 1972) de D. SALADE; *Orientarea şcolară şi profesională (Probleme şi metode psihologice)* (Bucureşti, 1971) de URSULA ŞCHIOPU şi PAULA CONSTANTINESCU; *Cunoaşterea şi autocunoaşterea elevilor* (Bucureşti, 1978) de T.ŞUTEU; *Formarea aptitudinilor tehnice in atelierele şcolare* (Cluj, 1978) de D.OZUNU.

Din analiza rezultatelor obţinute in aplicarea orientării profesionale in şcoală, in perioada experimentală dintre anii 1970-1975, s-au putut trage concluzii importante pentru desfăşurarea acestei activităţi in şcoală. S-a putut astfel constata că modelul de organizare şi desfăşurare a activităţii de orientare şcolară şi profesională, luat după cel al fostelor Institute psihotehnice, pe lângă incontestabile trăsături pozitive, a suferit de aceleaşi limitări care au făcut imposibilă generalizarea aplicării sale in şcoală. A apărut, ca inevitabilă, problema costului ridicat al materialului de diagnostic (Aparate, teste, chestionare, fişe etc.) şi al pregătirii prin cursuri postuniversitare a specialiştilor (psihologi, medici etc.) necesari incadrării laboratoarelor interşcolare şi cabinetelor de orientare şi selecţie şcolară şi profesională din şcoli. De aceea s-a renunţat treptat la aceste laboratoare şi cabinete, fără insă a se renunţa la activitatea de orientare şcolară şi profesională, care a rămas tot o sarcină a şcolii, fiind aservită realizării *planurilor de şcolarizare* in vederea pregătirii forţei de muncă la care trebuiau să participe toate cadrele didactice.

Cadrele didactice trebuiau să cunoască cerinţele profesiunilor pentru care şcoala respectivă pregătea elevii şi apoi să cunoască elevii pentru a-i putea orienta spre ocupaţiile cele mai corespunzătoare. În acest sens se utilizau Monografiile profesionale existente şi se urmărea activitatea elevilor la lecţiile teoretice, la cele de pregătire tehnico-practică, la cercurile de specialitate din cadrul caselor de pionieri, rezultatele obţinute la diferite concursuri interşcolare (ştiinţifice, literare, artistice), olimpiade etc. Acestea coroborate cu informaţiile din partea părinţilor şi al discuţiilor individuale şi in colectiv cu elevii asupra diferitelor sectoare in care şi-ar putea desfăşura cu succes activitatea profesională, ii ajuta pe aceştia in opţiunea lor de a se indrepta spre una sau alta din profesiunile ce li se ofereau prin planul de şcolarizare, al instituţiei respective de invăţământ.

Prin circulare ale Ministerului Educaţiei şi Învăţământului, scrisori metodice periodice, cadrele didactice erau instruite asupra modului în care trebuie desfăşurată în mod eficient, activitatea de orientare şcolară şi profesională.

C). Orientarea şcolară şi profesională în România după Revoluţia din Decmbrie 1989

După Revoluţia din Decembrie 1989, care a dus la răsturnarea regimului comunist totalitar şi la instaurarea democraţiei, în ţara noastră au loc o serie de modificări substanţiale de ordin politic, economic, cultural-ştiinţific etc.

În noile condiţii create, problemele orientării şcolare şi profesionale sunt puse în practică mai susţinut şi mai sistematic, atât în cadrul şcolii cât şi prin alte organisme ca, de pildă, Asociaţia Naţională de orientare şcolară şi profesională, care este o "asociaţie profesională cu caracter interdisciplinar, nonguvernamentală şi nonprofit care organizează şi desfăşoară acţiuni în domeniul orientării şcolare şi profesionale a tinerilor şi adulţilor în şcoli şi în oficiile forţelor de muncă" (Art. 4 din Statut). Ministerul Educaţiei şi al Învăţământului a înfiinţat Centre sau cabinete de asistenţă psihopedagogică judeţene, care asigură şi activitatea de orientare şcolară şi profesională în teritoriu. În acelaşi scop s-au înfiinţat cabinete psihologice în şcoli. Nouă şi deosebit de meritorie este preocuparea şcolii de selectare şi promovare a valorilor autentice dintre elevi, repartizaţi în clase speciale de elevi superior înzestraţi. Aceasta şi alte consideraţii, vor forma obiectul unui referat separat în cadrul prezentei Conferinţe, astfel că închei prezentarea mea.

EDUCAȚIA ȘI ORIENTAREA - PROCESE COMPLEMENTARE ?

EDUCATION ET ORIENTATION - PROCES COMPLEMENTAIRE
EDUCATION AND GUIDANCE - COMPLEMENTARY PROCESS

PRESENTATION DANS SEANCE PLENIERE

Dumitru SALADE - ROMÂNIA

1. Motivarea problemei

Căutând un răspuns convingător alternativei care formează tema întrunirii noastre "Cariera - șansă sau planificare" - la o primă aproximație s-ar părea că planificarea exprimă o concluzie sigură, ea fiind susținută de cercetările științifice, de progresele societății și de caracteristicile moderne ale unor "planuri", "proiecte" și "programe" coerente, elaborate de organisme internaționale abilitate, privind dezvoltarea comunităților umane (integrarea europeană, educație interculturală, instaurarea păcii ș.a.).

"Planificarea" este o intervenție lucidă, un rezultat al analizelor, un demers fundamentat pe date obiective și o componentă firească a unui stil de muncă modern, deci o opțiune motivată a orientării.

"Șansa" este o eventualitate, o ipoteză, o ocazie amenințată de risc, o posibilitate alături de multe altele. Diferențele sunt semnificative în lumina calculului probabilităților, șansele având un coeficient de nesiguranță de peste 60%. Șansa este o "oportunitate" determinată de mult mai multe necunoscute decât planificarea și deci prezintă un grad mai mare de nesiguranță.

Dacă lucrurile ar fi atât de simple de ce s-ar mai pune întrebarea? Pentru ca o analiză serioasă, pe baze științifice să sublinieze necesitatea unor calcule riguroase înaintea luării unor decizii. Ea pune în evidență importanța opțiunii școlare/profesionale pentru orice individ, dar mai ales pentru cei tineri și pentru combaterea pasivității, a indiferentismului și a nepăsării unor indivizi. O astfel de analiză subliniază importanța și necesitatea pregătirii (de aici și comunicarea "educație și orientare"), a proiectării unor acțiuni cu eficiență verificată pentru motivația alegerii. Importanță acestei pregătiri este demonstrată de rezultatele obținute, de valorile așezate la baza acestei pregătiri și de consecințele pe termen lung ale unei astfel de pregătiri.

2. Delimitarea conceptelor

La o privire mai atentă lucrurile prezintă unele aspecte mult mai serioase. Izolarea problemei orientării școlare și profesionale de contextul școlar și social nu face decât să îngreuneze găsirea unei soluții satisfăcătoare. H. Janne examinând o "Dilemă (asemănătoare) a educației permanente și anume: condiționarea omului sau eliberarea lui" vorbește despre "principiul orientării și

BEST COPY AVAILABLE

educaţia permanentă"[1] şi scrie: "Nu există incertitudine cu privire la opţiunea omului - stăpân pe sine: educaţia permanentă trebuie să se bazeze pe dezvoltarea unor personalităţi deplin responsabile, îndeplinindu-şi obligaţiile individuale şi colective în raport cu opţiunile multiple cu care se confruntă într-o societate în schimbare rapidă şi continuă". Şi, mai departe: "Este sarcina sistemului educaţional de a-i pregăti pe indivizi pentru o astfel de participare reînnoită la studiu şi punerea la dispoziţia lor a unei organizări care să le permită - la fiecare nivel de aptitudine - să dobândească cunoştinţele necesare pentru a-şi adapta modurile de gândire, deprinderile, relaţiile sociale şi opţiunile practice la noi aspecte ale unei situaţii" (pag. 186).

Examinarea orientării şcolare şi profesionale în contextul educaţiei permanente este un exemplu care arată cât de utilă şi productivă poate fi o astfel de abordare a acesteia.

Termenul de orientare este foarte larg, are numeroase înţelesuri şi poate fi luat când ca un principiu, când ca o opţiune, când ca o atitudine sau ca o constantă a sistemului valoric al individului. El indică direcţia, sensul şi constanta unei linii de conduită.

Implicaţiile multiple şi profunde ale temei respective în evoluţia firească a unui individ şi a unei comunităţi reprezintă un avertisment serios pentru toţi cei lucrează în domeniul formării tineretului. Principalele aspecte vizate sunt: autocunoaşterea şi autoeducaţia, educaţia permanentă şi integrarea socio-profesională a viitorului cetăţean.

Aceasta înseamnă că orice educator este şi trebuie să fie preocupat de asigurarea integrării intereselor, a motivelor şi aspiraţiilor tinerilor sub cupola unui ideal educaţional şi social, capabil să mobilizeze şi să stimuleze dorinţa autoformării, a autodevenirii.

Conceptul de educaţie, în sensul de formare, de modelare este mult mai frecvent utilizat, mai cunoscut şi mai clar definit, încât raportul cu orientarea nu este greu de stabilit. Înţeleasă ca o operă de culturalizare, de pregătire pentru viaţa de adult, pentru integrarea psiho-socială şi pentru asimilarea valorilor societăţii în care trăieşte, educaţia se impune ca un imperativ al oricărei comunităţi umane şi ca o importantă dimensiune a oricărei persoane. Educaţia poate fi înţeleasă ca proces, ca acţiune de îndrumare şi conducere, ca un rezultat al unui ansamblu de influenţe şi ca o componentă esenţială a vieţii sociale (interrelaţie umană) caracteristici identificabile în mare parte şi în cazul noţiunii de orientare. Educaţia este o acţiune conştientă, deliberată, programată, indispensabilă vieţii sociale, cu funcţii diverse

---

[1] H. Janne, *Bazele teoretice ale educaţiei permanente. O perspectivă sociologică* în *Fundamentele educaţiei permanente*, sub red. R.H. Dave, Buc., 1991, pag. 187

(axiologică, economică şi cognitivă) cu atribuţii speciale in ceea ce priveşte transmiterea, cultivarea şi producerea valorilor, a culturii in general şi cu sarcini deosebite in domeniul pregătirii şi asigurării cu specialiştii necesari producţiei sociale. Complexitatea celor două procese poate fi uşor constatată şi când este vorba de obiectivele, funcţiile şi finalităţile lor. Aceasta atâta timp cât rămânem in sfera teoreticului, a abstracţiilor şi al deducţiilor. De indată ce mutăm accentul pe **concret**, pe practică inregistrăm unele note particulare şi specifice fiecăreia din cele două noţiuni: educaţia este mai largă, mai flexibilă, mai profundă şi mai autonomă, in timp ce **orientarea** este mai concretă, mai specifică (unei situaţii, obiect etc.) şi mai operaţională.

În sens larg **orientarea** constă in punerea copilului in situaţia de a dovedi că ştie să judece o imprejurare, să o analizeze şi să o integreze in contextul din care face parte, adoptând faţă de ea o anumită poziţie, o atitudine conştientă şi motivată, intemeiată pe argumente convingătoare.

A te orienta corect, intr-o situaţie dată, inseamnă a face economie de timp şi energie, a crea premisele succesului, a descifra sensul mişcării, direcţia evoluţiei ulterioare a unui fenomen etc. La toate vârstele, orientarea ţine locul unei busole şi ajută celui in cauză să se integreze cu succes in mecanismul vieţii sociale, fără pierderea identităţii personale şi fără anihilarea entuziasmului constructiv.

Orientarea mai presupune capacitatea de anticipare, de previziune şi de proiectare a unor mijloace şi măsuri necesare unui scop. Ea mai cuprinde, de asemenea, capacitatea de a intrezări rezultatul unei acţiuni şi urmările pentru conduita ulterioară. Din această cauză se vorbeşte despre o orientare **cognitivă**, in sensul cunoaşterii componentelor unei acţiuni. Acţiunea are o parte de execuţie şi una de orientare, de inţelegere a datelor şi a modului de a pune problema. În ambele, orientarea cognitivă este prezentă prin analiză, evaluare, succesiune şi ierarhizare.

Orientarea exprimă deci o poziţie, in sens mai larg, o anumita concepţie, un mod de a vedea şi aprecia lucrurile şi situaţiile caracteristice unei persoane. Orientarea devine astfel, in primul rând, un **proiect** teoretic şi apoi un comportament practic. Orientarea este o tendinţă, o direcţionare, o anticipare a unei reacţii. În acelaşi timp orientarea este o atitudine conştientă, o reacţie selectivă, un comportament deliberat.

Orientarea, ca trăsătură generală nu defineşte o reacţie in sine. Ea o particularizează, o semnifică integrativ unui domeniu sociale, politic, economic şi profesional. Devine o categorie cuprinzătoare din care primeşte totdeauna un conţinut concret şi bine delimitat.

Calităţile de bază ale orientării incep prin dezvoltarea spiritului de observaţie, analiză, motivare, argumentare şi de judecată. Orientarea imprimă o notă comună actelor noastre, precum şi una specifică. Nota particulară este dată adeseori de profesiune.

Contribuţia diverselor discipline (psihologia, pedagogia, sociologia, axiologia etc.) la desfăşurarea activităţii de O.S.P. a ridicat nivelul ştiinţific al acesteia, apropiind-o tot mai mult de cerinţele societăţii contemporane. O astfel de fundamentare este cu atât mai necesară cu cât trăsăturile epocii actuale pot modifica oricând structura societăţii şi echilibrul dintre diversele sectoare de activitate inclusiv şi dintre oferta şi cererea forţei de muncă.

Schimbările din domeniul muncii vor fi atât de adânci încât vor impune noi condiţii pregătirii viitorilor specialişti şi vor pretinde accentuarea de noi calităţi şi aptitudini acestora. Consilierii, managerii şi serviciile de consultanţă vor fi tot mai solicitate de diversele instituţii şi firme particulare.

"Ca să supravieţuieşti, spunea un specialist canadian, (M. Turenne)[2] trebuie să ghiceşti (să prevezi, să intuieşti) nevoile de mâine şi apoi să te pregăteşti" ceea ce subliniază şi valoarea competitivităţii, a iniţiativei şi a creativităţii. Un avertisment serios atât pentru orientatori cât şi pentru cei orientaţi.

În aceste condiţii o sugestie, o recomandare sau un **"sfat"** oferite unui solicitant se transformă într-o pârghie puternică a întregului sistem de dezvoltare individuală şi într-o componentă importantă a autoorientării şi al autoeducaţiei, ceea ce dovedeşte încă o dată rolul şi valoarea educaţiei pentru viitorul unei persoane.

Numai o analiză atentă va scoate la iveală notele caracteristice ale unei atitudini - orientări: lentă sau pripită, simplistă sau complicată, justă sau greşită, subiectivă sau obiectivă, note care au devenit familiare conduitei unui individ. Orientarea se conştientizează, ca un act de conduită, atunci când suntem puşi în faţa mai multor alternative.

Orientarea presupune mai ales descoperirea şi, îndeosebi, adaptarea la unele condiţii exterioare, adaptare care urmează să realizeze echilibrul subiectului cu obiectul activităţii. Rezultă astfel că orientarea este atât gândire şi evaluare raţională cât şi afectivitate şi spontaneitate, note comune, în mare parte, şi actului de educaţie.

Integrată într-un proces de adaptare, de continuă modelare, în raport cu cerinţele vieţii sociale, orientarea devine un indicator, o expresie a individului în momente originale, definindu-l şi caracterizându-l.

A fi orientat înseamnă deci a cunoaşte tendinţa generală de evoluţie a lucrurilor, a cunoaşte **perspectivele dezvoltării unei probleme**, a sesiza apariţia şi dezvoltarea noului, a şti ce opţiune să formulezi, adică, într-un sens mai larg, a fi raţional, a şti să cântăreşti, **a descifra între multiplele alternative pe cea mai adecvată.** Orientarea este deci o trăsătură generală legată în cele din urmă de mobilitatea spiritului, de flexibilitatea atenţiei şi de lărgimea intereselor.

---

[2] M. Turenne, *Les carrières de l'an 2000. L'actualité economique et financiere*, 15 juin 1996, Quebec, Canada.

Fireşte că orientarea presupune experienţă, priceperi şi deprinderi acumulate în procesul învăţării şi al dezvoltării. deosebirea între a privi şi a vedea, a percepe şi a observa, a înţelege şi a cunoaşte, a auzi şi a asculta apare aici foarte clar şi foarte frecvent.

A fi orientat înseamnă întotdeauna a fi mai familiarizat cu un domeniu sau altul, încât vorbim de o **orientare socială, economică, etică, filozofică, profesională** sau în alte domenii. Cu toate acestea, poate chiar consacrată a devenit în literatura psiho-pedagogică, cu deosebire de termenul de **orientare şcolară şi profesională.** Aceasta din urmă se caracterizează prin câteva note esenţiale:

- este un ansamblu de acţiuni psihologice, pedagogice, sociale, politice etc. îndreptate spre ameliorarea unei situaţii sociale,
- vizează promovarea valorilor, afirmarea personalităţii, armonizarea cerinţelor sociale cu aspiraţiile individului,
- orientarea angajează întreaga persoană şi nu numai aptitudinile, interesele şi gusturile sale,
- ea nu se poate face în afara condiţiilor concrete sociale şi profesionale în care trăieşte şi urmează să lucreze persoana respectivă.

În fond, orientarea rămâne o dimensiune importantă a spiritului uman, dimensiune menită să-l ridice necontenit, valorificând la maximum întregul său potenţial în proprii săi ochi.

În condiţiile şcolii contemporane rezultă că este vorba despre o **orientare progresivă şi permanentă**, despre un sistem de acţiuni sociale şi chiar de o orientare a educaţiei pentru a putea realiza obiectivele stabilite. Orientarea devine, în acest caz, adevărată problemă permanentă, deschisă şi prospectivă.

3 Valorificarea interdependenţelor

Într-o epocă a informatizării, a unor progrese impresionante şi a unor decalaje care se accentuează permanent şi problema orientării şcolare şi profesionale se pune într-un context nou şi pretinde ajustări rapide în conformitate cu cerinţele societăţii şi cu aspiraţiile îndreptăţite ale oamenilor. Astfel, criteriile alegerii şcolii/profesiunii suferă modificări, oferta locurilor de muncă cunoaşte o diversificare accentuată, coeficientul de intelectualizare a multor domenii de activitate creşte mereu, alegerea profesiunii se face tot mai rar odată pentru toată viaţa, criteriile de selecţie a specialiştilor sunt tot mai severe în timp ce pregătirea lor rămâne mereu în urma aşteptărilor şi a posibilităţilor. Toate

346

acestea au o legătură nemijlocită cu abordarea şi tratarea dintr-o nouă perspectivă a intregului sistem actual de orientare şcolară şi profesională.

Operaţiile cu care trebuie să incepem constau in asigurarea unei **băncii de date**, in **fluidizarea informaţiilor** privind domeniile muncii, in mobilitatea serviciilor specializate in orientare şcolară şi profesională şi in construirea unei **metodologii adecvate** obiectivelor acestui domeniu.

Din perspectiva unificării europene şi problema pe care o discutăm aici va trebui să beneficieze de unele facilităţi pe care tehnica şi informatica le pot susţine şi asigura. Astfel, transferul de tehnologie, schimburile de informaţii şi de experienţă, elaborarea unor finalităţi comune, internaţionalizarea activităţii - sesiunea noastră este un exemplu in acest sens - precum şi instituirea unor structuri comune şi a unei legislaţii unitare ar putea constitui primii paşi în această direcţie.

Prospectarea viitorului in acest domeniu devine dificilă nu atât din cauza labilităţii proceselor puse in discuţie (educaţie şi orientare) cât mai ales din cauza numeroaselor condiţionări, dependenţe şi determinări a activităţilor respective. Dependenţe greu de coordonat din cauza dinamicii diferite, caracteristică unor sectoare de activitate: descoperiri, invenţii, mutaţii sociale profunde, reforme şi transformări radicale in unele domenii etc. Acestea nu trebuie totuşi să impiedice funcţionarea unor sisteme şi nici integrarea lor in macro sisteme active şi eficiente.

4. Concluzii

Termenul de **planificare** inclus in tema acestei intruniri vrea să atragă atenţia factorilor de decizie asupra importanţei şi a necesităţii studierii, analizării şi raţionalizării şi a acestui comportament al vieţii sociale, printr-o proiectare şi programare corespunzătoare.

Se impune, in finalul acestei intervenţii şi precizarea că acest mod de abordare a raportului educaţie-orientare nu este singurul posibil şi poate nici cel mai eficient. Un raport de subordonare sau chiar de contrarietate intre cele două noţiuni ar fi oferit, la fel, elemente de meditaţii sau sugestii pentru o practică organizată.

Principala concluzie care se desprinde din cele expuse aici este ingemănarea strânsă dintre afirmarea individului (educaţie) şi progresul societăţii printr-o orientare şcolară şi profesională ştiinţifică şi raţională, acestea condiţionând in mare măsură succesul ambelor. Se pare că acest moment crucial de răspântie pe care il prezintă orientarea şcolară şi profesională nu este apreciat totdeauna la adevărata sa valoare.

Începutul unei cariere reprezintă rampa de lansare, dozarea entuziasmului şi raţionalizarea energiei necesare afirmării şi creativităţii fiecăruia.

În toată această acţiune accentul cade, in ultimă instanţă pe pregătirea corespunzătoare unei alegeri conştiente, libere şi fundamentale. De o asemenea pregătire nu sunt străine, pe lângă principiile specifice luării unor decizii şi a opţiunilor, nici o serie de principii etice şi chiar estetice, care ridică valoarea alegerilor făcute şi sporesc şansele afirmării proprii.

În alegerea carierei prezenţa unor principii morale (luarea în considerare a intereselor sociale, îmbinarea datoriei cu responsabilitatea etc.) ca şi a unora estetice, menite să înfrumuseţeze viaţa societăţii şi pe cea a celui care alege, nu fac decât să dea întregii pregătiri o notă ştiinţifică, modernă şi elegantă (raţională). A reduce acţiunea de pregătire numai la criteriile unei judicioase alegeri - chestiune importantă dar nu şi suficientă - înseamnă a simplifica şi a schematiza păgubitor o problemă centrală a evoluţiei şi devenirii unei persoane.

Întreaga pregătire, axată pe principiul planificării (al programării) trebuie să ia în calcul toate elementele caracteristice unei societăţi moderne aflată într-o continuă şi rapidă schimbare (capitalul uman, perspectivele dezvoltării în viitor, priorităţile şi tehnologiile moderne, angajarea şi stilurile de viaţă etc.).

Fără a-i exagera totuşi dimensiunile orientarea şcolară şi profesională rămâne un fapt cert: profesionalizarea ca o necesitate şi ca o trăsătură dominanta a existenţei umane şi o condiţie a progresului social.

Pe scurt, am putea reţine următoarele:

a. **Cariera** reprezintă pentru fiecare persoană, tânără mai ales, perspectiva atrăgătoare a unei afirmări multilaterale şi a unei integrări psihosociale.

b. **Alegerea** şcolii, a profesiunii şi, în realitate, a drumului în viaţa constituie un moment - de fapt este o întreagă etapă sau perioadă - de multe ori decisiv pentru toată evoluţia şi devenirea ulterioară a unui individ.

c. **Pregătirea** şi implicit autopregătirea, am spune noi, pentru finalizarea studiilor şi pentru opţiunea profesională, reprezintă premiza şi **condiţia majoră** a afirmării şi creativităţii fiecărei persoane.

d. **Temeinica** şi complexitatea acestei pregătiri îşi pune pecetea pe masa absolvenţilor diferitelor tipuri de studii şi, în cele din urmă, pe calitatea tuturor categoriilor de specialişti şi pe cea a unei comunităţii profesionale.

e. **Educaţia şi orientarea** sunt două componente valorice ale sistemului de învăţământ şi ale celui social, care marchează în final, profesionalismul, competenţa şi creativitatea diverselor categorii de specialişti.

f. Răspunzând întrebării din titlu şi punând în paralel cele două acţiuni - educaţie şi orientare - constatăm, că: ambele se bazează pe **cunoaştere** şi că ele **coexistă** în timp, de-a lungul întregii vieţi, ca au **structuri** asemănătoare, că au obiective identice, metodologii comune, finalităţi apropiate cu unele note specifice, **conţinut** în mică măsură deosebit, că pot fi **planificate** şi că ambele determină în mare măsură stilul de viaţă al unei persoane. De aceea, asigurând în mod programat orientarea corectă a fiecărui individ în domeniul carierelor putem fi siguri că facem un serviciu extrem de util şi necesar celor doi parteneri - individul şi societatea.

REORIENTAREA CARIEREI ÎN ROMÂNIA

LA REORIENTATION DE LA CARRIERE EN ROUMANIE
REORIENTATION ON CAREER IN ROMANIA

Anca ŞERBAN - ROMÂNIA

Introducere

Reorientarea carierei este o problema reală pentru toată lumea occidentală dar necesitatea ei este resimţită mai ales în ţările din Centrul şi Estul Europei.

România este poate ţara cu problemele cele mai mari de reorientare a carierei din fostul lagăr socialist, datorită, pe de-o parte ritmului de industrializare forţată la care a fost supusă în regimul trecut şi, pe de altă parte, şocului economic cu care se confruntă ca urmare a demarării programului de reformă.

Reorientarea carierei s-a practicat însă în România şi în regimul trecut:

- fie că era vorba de o reorientare a carierei *in cadrul unei instituţii* (de ex. IIRUC-ul era o întreprindere de service pentru calculatoare care îşi recruta personalul din cadrul absolvenţilor de facultăţi politehnice, de diferite specialităţi.)
- fie *in cadrul unui sistem* ca cel al comerţului exterior. Astfel, de zeci de ani, ingineri şi jurişti sunt angajaţi alături de economişti, ca lucrători de comerţ exterior. Ei au reale atuuri în munca lor, datorită pregătirii (neeconomice) anterioare.

Un alt exemplu elocvent este *diplomaţia* care, indiferent de regimul aflat la conducerea ţarii, comunist sau democratic, rămane mai mult o cariera decât o profesie.

Contextul socio-economic

Sistemul politic existent înainte de 1989, caracterizat de o conducere supra-centralizată, viza dezvoltarea cu precădere a industriei, cu pivotul său de bază industria constructoare de maşini. Ca urmare, a fost necesară crearea unei forţe de muncă specializată in aceste domenii.

Odata cu prăbuşirea structurilor economice, numeroase locuri de muncă din industrie au dispărut. Oficiile forţelor de muncă au început să facă primele estimări ale necesarului pe piaţa muncii. Au fost organizate cursuri de recalificare pentru muncitori şi pentru personalul cu studii medii. Dar pentru cei cu studii superioare nu s-au putut găsi soluţii.

Potenţialul intelectual al acestei categorii de forţă de muncă este important. Nu trebuie să uităm că deşi numărul de locuri era mare în facultăţile politehnice, exista totuşi un sistem concurenţial puternic care dicta, pe de-o parte, admiterea in facultate, iar pe de altă parte, repartizarea locurilor de muncă la nivelul ţării.

Acest lucru, alături de dificultatea cursurilor, făcea ca meseria de inginer să nu poata fi accesibilă decât celor cu o pregătire serioasă. Astăzi majoritatea inginerilor îşi pun întrebarea: "Incotro?"

Dar această categorie de absolvenţi de învăţământ superior nu este singura vizată de reorientarea carierei. Fără existenţa unui sistem de educaţie permanentă bine articulat cu un mecanism de evaluare a necesarului de pe piaţa muncii, alte categorii profesionale (economişti, jurişti, medici), care astăzi sunt favorizate pe piaţa muncii, vor trebui să se confrunte cu inflaţia produsă de numeroasele universităţi particulare apărute după 1990.

Reorientarea carierei în cazul celor cu studii superioare este o problemă dificilă deoarece:

- este mare consumatoare de bani şi de timp;
- vizează adulţii care au în general deja responsabilităţi serioase de familie;
- se loveşte de o serie de norme şi măsuri legislative care fie
    - protejează prin monopol dreptul de exercitare a unor activităţi, în mod abuziv declarat ca "protecţie a titlului", fie
    - creează blocaje în structurile ocupaţionale;
- nu poate funcţiona fară accesul la informaţii şi evaluări ale necesarului de pe piaţa muncii.

Date statistice

În perioada 1990 -1995, în industria prelucrătoare s-a înregistrat o scădere masivă a populaţiei ocupate, cu cca. 1,32 mil. de persoane[1]. De exemplu, numai în construcţia de maşini, echipamente şi aparatură radio, televiziune, aparatură şi instrumente medicale şi de precizie sau în industria textilă în 5 ani personalul ocupat s-a redus la jumătate.

În prezent sunt luaţi în evidenţă la Oficiile forţelor de muncă 8.633 de şomeri cu studii superioare dintr-un total de 738.227[2]. Pe lângă aceştia există însă un număr important şi din păcate necunoscut de şomeri neluaţi sau ieşiţi din evidenţe. De asemenea, un alt număr lucrează sub nivelul lor de calificare.

Nu există în prezent nici un studiu asupra proporţiei în care sub-calificarea a devenit singura alternativă de reorientare a carierei pentru cei cu studii superioare.

Educaţia permanentă şi reorientarea forţei de muncă înalt calificată

Problematica reintegrării forţei de muncă înalt calificată face parte dintr-o problematică mai largă şi anume "Educaţia permanentă". Ea include şi pe aceia pentru care este necesară o reactualizare a cunoştintelor de specialitate în urma trecerii la economia de piață (economiștii, finanțiștii) sau datorită dinamicii mari din domeniu (automatiștii, electroniștii etc.).

---

[1] Conform anuarului statistic din 1996.

[2] 21 aprilie 1997, conform datelor MMPS.

Cadrul legislativ

Din punct de vedere legislativ, sarcina educarii permanente revine, conform Legii Învățământului din 1995, Cap. IV, atât Ministerului Învățământului cât și tuturor celorlalte ministere implicate. Ministerul Învățământului poate să acorde, pe baze contractuale, asistență de specialitate celor care organizează diferite programe de instruire a adulților în sistemul educației permanente și al conversiei profesionale sau poate organiza din proprie inițiativă asemenea cursuri.

De fapt oricine poate organiza cursuri, dar ele nu sunt atestate de Ministerul Învățământului decât dacă sunt organizate în colaborare cu MMPS în vederea protecției sociale a șomerilor sau fac parte din programele proprii de formare profesională[3].

Soluția oferită de legislația în vigoare[4] este organizarea de cursuri post universitare în cadrul instituțiilor de învățământ superior, bineînțeles contra unei taxe de participare și pe baza unei diplome de un anumit profil. Există trei tipuri de asemenea cursuri:

- post universitare de perfecționare - câteva luni
- post universitare de specializare - peste un an
- post universitare - 2-3 ani, pe bază de concurs, se asigură posibilitatea continuării prin doctorat.

Finanțarea

În ce privește finanțarea, *nu există (ca în alte state europene) un fond special, o taxă (similară cu cea pentru cercetare sau ajutor de șomaj) dedicată educației permanente*. Statul sprijină doar reconversia profesionala a șomerilor, utilizând 20% din Fondul de ajutor de șomaj pentru cursuri. Restul educației adulților este lăsată în seama:

- întreprinderilor - deși economia este într-o peroadă de tranziție pentru care există prea puține pârghii de control și deci perspective clare - și a
- individului - care deși nu a trebuit să plătească taxe pentru efectuarea de studii universitare, trebuie acum, în sărăcia pe care o trăiește, să-și plătească reorientarea carierei.

Ar trebui să existe reglementări (ideea este de altfel preconizată în întreaga Uniune Europeană și practicată deja în Regatul Unit al Marii Britanii) prin care cetățeanului să i se asigure, în vederea reconversiei sale profesionale, *un suport*

---

[3] Legea 84/95, Art. 133, 134, 135.

[4] Legea 84/95, Art. 74, 75, 76.

financiar din partea Statului sub formă de credite (nerambursabile) pe care să și le gestioneze de-a lungul vieții dupa dorință, hotărând singur când să se retragă de pe piața muncii (cu asigurarea postului la intoarcere) pentru a urma un curs, ce curs și ce servicii de orientare a carierei să plătească (completând eventual cheltuielile din propriile venituri).

Cadrul instituțional

Din punct de vedere instituțional *nu există incă centre de formare continuă* (departamente, școli superioare etc.) pentru absolvenții de invățământ superior. Chiar dacă sunt inființate, ele ori nu sunt acreditate, ori nu funcționează (de ex. Centrul Român de Resurse Umane de pe lângă Universitatea Politehnică București sau Agenția Națională de Ocupare și Formare Profesională).

Ce perspective de reorientare a carierei oferă Oficiile forțelor de muncă?

Pentru cei cu studii superioare, se organizează:

- cursuri complementare de pregătire profesională (perfecționare limbi străine, operare calculator/ birotică) sau
- cursuri de nivel mediu:
  - de depanare PC
  - de analist programator.

Observație: Într-o vreme se făceau și cursuri de contabilitate, dar conform unei Hotărâri Guvernamentale, incepând din februarie 1995, dreptul de inscriere la concursul de contabil autorizat era limitat. Astfel un absolvent de liceu economic (cu vechime in domeniu) putea deveni contabil autorizat dar un inginer (cu cursuri și vechime in domeniu) nu avea dreptul.

Într-o serie de meserii, cum ar fi agent comercial, agent de asigurări, secretară, firmele particulare (unde salariul este mai mare) preferă personal cu studii superioare dar, bineințeles, până in 35 de ani.

Observație: *Nu toate ministerele colaborează cu Oficiile forțelor de muncă.* De exemplu: Ministerul Învățământului, Ministerul Sănătății etc.[5]

---

[5] De exemplu, există o mare lipsă de profesori de limbi străine, din cauza, pe de-o parte a migrării mai ales a profesorilor tineri către firmele particulare si, pe de altă parte, a creșterii cererii de ore de limbi străine la toate nivelurile de școlarizare. Cu toate acestea, inginerii nu pot fi profesori de limbi străine. Ei pot fi profesori, dar numai de tehnologie dacă in facultate, in ultimul an de studiu, au urmat orele cursului de pedagogie (care cumulate nu ar dura mai mult de o lună). Sau pot fi profesori suplinitori de limbi străine (cu salariu mult mai mic) daca declară ca studii doar liceul. Atestarea abilităților de limbă străină și completarea cunoștințelor de pedagogie nu pot fi probleme reale dacă se dorește deschiderea unei căi pentru reorientarea de carieră.

Se pare că în accepţiunea actuală a Legii nr.1 *reorientarea carierei nu funcţionează decât în sensul sub-calificării*.

Există cerere de reorientare a carierei şi spre meserii ce necesită pregătire medie (şi uneori limitări de vârstă) dar care sunt meserii noi şi bănoase (brokeri, funcţionari bancari etc.). Aceste cursuri sunt însă foarte costisitoare (instructorii nu vin la 2000 lei/oră) iar MMPS nu poate să acopere asemenea cheltuieli.

Ce perspective de reorientare a carierei oferă alte instituţii?

Universităţile Populare (Ministerul Culturii) - contra unei taxe - vizează instruirea complementară şi de nivel mediu şi, ar putea căpăta un rol mai important în domeniul educaţiei permanente.

Anumiţi parteneri sociali organizează şi ei cursuri.

- De exemplu, Cartelul Sindical Alfa organizează cursuri - sponsorizate parţial de sindicate (uneori şi de patronate) şi de confederaţie - dedicate activităţilor sindicale (de la contabilitate sau psihologie sindicală, la probleme de drept al muncii).
- Camera de Comerţ şi Industrie a României organizează - contra cost, dar beneficiind de ajutor financiar din afară (Phare, Guvernul German) - cursuri de management (de elită) şi de specialitate în domeniul comerţului internaţional sau al burselor de mărfuri sau de valori.
- Observaţie: Confederaţia Naţională a Patronatului Român nu organizează cursuri.

Organizaţiile profesionale organizează şi ele cursuri pentru membrii lor. De exemplu Asociaţia Generală a Inginerilor Români a organizat cursuri de instruire complementară (perfecţionare limbi străine, operare PC), cursuri de instruire antreprenorială sau de management, cursuri de dezvoltare durabilă (tehnologii aliniate normelor de păstrare a mediului).

O serie de ONG-uri organizează cursuri, în general contra unor costuri importante, care sunt recunoscute mai degrabă în străinatate decât în ţară. De exemplu, Centrul European de Competenţe Profesionale şi Tehnice a realizat instruiri în domeniul urbanismului, amenajării teritoriului, protecţiei mediului, calităţii, managementului.

Un alt exemplu îl constituie Consorţiile locale ale programului PAEM. Fundaţia Internaţională de Management (FIMAN) a implementat o serie de programe locale PAEM (Programul de Măsuri Active pentru Combaterea Şomajului) din cadrul programului Phare pentru asistenţă al Uniunii Europene. Ele vizează în principal crearea de servicii de mediere, de consultanţă şi de sprijin antreprenorial. Pregătirea care se dă celor cu studii superioare este indirectă şi complementară, vizând domeniul managerial. Ei nu o fac în speranţa unei angajări, ci a demarării unei afaceri pe cont propriu, dacă işi pot permite acest lucru.

Concluzii

Reorientarea carierei *nu poate fi rezolvată de individ singur*. Societatea este datoare să sprijine individul în efortul său de reconversie profesională și trebuie să fie *interesată să valorifice potențialul intelectual existent*.

Sistemul de educație permanentă pentru cei cu studii superioare, care se reduce în fapt la oferirea de cursuri post universitare ca specializări sau perfecționări, nicidecum de reorientare a carierei, este rigid și lipsit de legătură cu piața muncii. Efortul financiar este lăsat în seama individului sau a firmei, aflați în prezent deopotrivă în imposibilitatea de a cunoaște care sunt perspectivele economice. Asupra celor care au cutezat o cotitură în cariera lor, în condițiile actualei legislații, va apăsa tot mai mult statutul de "tolerat înafara legii".

Ar trebui înființată o *organizație nonguvernamentală* care să apere interesele celor aflați în situația reorientării carierei. Aceasta ar trebui să colaboreze în programe de reorienteara carierei cu MMPS și cu Ministerul Învățământului.

Sarcinile unui asemenea ONG ar fi:

- inițierea creării unui cadru legislativ care să sprijine reorientarea carierei
- comandarea de studii de piață privind identificarea categoriilor profesionale expuse reorientarii carierei și a meseriilor noi care pot să valorifice superior potențialul forței de munca disponibilizate sau in perspectiva de a fi disponibilizată
- sensibilizarea factorilor de decizie în vederea deschiderii noilor meserii pentru categoriile de forță de muncă vizate de reorientarea carierei
- colaborarea eficientă prin intermediul organismelor tripartite cu patronatele, sindicatele și guvernul.

LOCUL ORIENTĂRII ŞCOLARE ŞI PROFESIONALE ÎN CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ

PLACE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DANS LE CONSEIL PSYCHOLOGIQUE

THE PLACE OF EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE IN PSYCHOLOGICAL COUNCELLING

Titus Lucian ŞUTEU - ROMÂNIA

Prin natura sa, omul manifestă dorinţa de a se simţi ocrotit, de a avea asigurate condiţiile protecţiei sociale, adică de a fi asistat de cineva. O asemenea asistenţă psihosocială are in vedere şi o consiliere psihologică acordată la timpul potrivit şi cu competenţă. Consilierea se impune ca necesitate la vârste diferite şi in felurite situaţii ale vieţii. Ea devine insă o necesitate imperioasă mai ales inainte de maturizarea personalităţii. De aceea, consilierea in timpul anilor de şcoală se impune tot mai mult ca o cerinţă, fără insă să limiteze la această vârstă.

J.Drevillon (in "Orientarea şcolară şi profesională") susţine pentru prima oară necesitatea existenţei in unităţile de invăţământ a consilierului şcolar, menit să contribuie la soluţionarea problemelor psihologice proprii copiilor, preadolescenţilor şi adolescenţilor. Consilierea este o parte a asistenţei psihopedagogice şi sociale. Ea constituie o tehnică psihoeducativă ce constă in furnizarea de informaţii şi sfătuirea unei persoane care are de infruntat anumite probleme de ordin psihologic, pe care nu le poate rezolva singură.

Neexistând două persoane identice, consilierea nu poate fi unică. Fiecare individ e un caz aparte, ce pretinde o consiliere de un anumit gen. Problematica consilierii psihologice fiind foarte vastă, ea capătă un caracter multidimensional. De aceea, consilierea este un proces complicat, care pretinde mult timp şi energie apreciabilă din partea consilierului şi consiliatului.

Consilierea psihologică are o evidentă contribuţie la dezvoltarea personalităţii. "Consilierea psihologică" şi "psihologia consilierii", J. Zarka le apreciază drept benefice in formarea şi dezvoltarea deprinderilor, in cultivarea trăsăturilor pozitive de caracter, ca şi in formarea unor interese speciale, a inclinaţiilor şi aptitudinilor, pe baza unui anumit fond temperamental. Toate acestea converg spre sprijinirea pregătirii tânărului pentru viaţă.

Dată fiind această importanţă a consilierii psihologice in condiţiile societăţii moderne, preocupările pe această temă s-au extins tot mai mult. O gamă tot mai largă de indivizi simt nevoia apelării la o consiliere psihologică in sprijinirea rezolvării celor mai diverse situaţii de viaţă. Întâlnim astăzi consilierea psihologică pe arii vaste de acţiune. Necesitatea ei se face simţită nu numai in școală, ci și în familie, la locurile de muncă și oriunde omul învață, muncește sau se relaxează. În statele avansate s-au instituit și Centre de consiliere sau de asistență psihopedagogică și socială.

Interesul pentru consilierea psihopedagogică se extinde mereu, iar efectele ei pozitive se bucură de o evaluare favorabilă remarcabilă.

Problemele omului fiind tot mai multe și mai diverse pe măsura dezvoltării societății, și nevoia apelării la o consiliere psihologică autentică va fi tot mai acută. Aceasta înseamnă că pe viitor apelarea la o astfel de practică științifică va ocupa o poziție prioritară în ansamblul modurilor formative și autoformative.

Abordarea științifică a acestei probleme capătă o mai evidentă reflectare prin analiza activității de consiliere posibilă de desfășurat într-un Cabinet de orientare școlară și profesională. Asigurarea unui cadru formativ complex și cuprinzător presupune o activitate susținută a personalului Cabinetului psihologic școlar: activitatea cu elevii, cu părinții și cu cadrele didactice.

a) Activitatea cu elevii

Activitățile de acest gen organizate de Cabinetul școlar de orientare cunosc o varietate evidentă. Intră în obiectivul de asistență psihopedagogică mai ales școlarii care întâmpină dificultăți la învățătură. Consilierea acestora urmărește stabilirea cauzelor și a formelor de acționare pentru eliminarea lor, ori pentru diminuarea efectului lor negativ. În cazul în care unii dintre acești elevi depășesc stadiul anormalității în dezvoltarea psihică, înseamnă că sunt pentru școala de masă. Cu aceștia se va acționa în direcția prevenirii eșecului școlar, mobilizându-i în învățare în limitele potențialității lor relativ reduse, dar favorabile într-un studiu individual care să le asigure succesul. Atunci când nivelul dezvoltării lor psihice prezintă un evident handicap, consilierea va avea grijă să-i conștientizeze că există șanse de succes într-o școală specială, care să le permită să facă față pregătirii pentru viață.

Față de elevii supradotați, consilierul sau psihologul școlar va acționa pe linia cultivării unei motivații superioare a pregătirii lor, în vederea valorificării optime a disponibilităților de care dispun, așa încât să se evite plafonarea, stagnarea ce s-ar putea produce în cazul în care solicitarea intelectuală s-ar situa sub nivelul potențialității dovedite.

Activitatea de consiliere intervine și față de elevii problemă. Adesea aceștia prezintă nu numai carențe în pregătirea școlară, ci și de ordin comportamental. Nu sunt rare cazurile în care astfel de școlari ajung la dezadaptare școlară și chiar familială. Ideal este ca prin Cabinetul psihologic școlar să se contribuie la prevenirea unor astfel de atitudini, iar atunci când ele s-au produs, să se asigure eliminarea lor. Tot aici intră și ajutorul acordat factorilor de răspundere pentru încadrarea corectă a copiilor în clasa I, precum și în unele clase legate de specificul inclinațiilor pe car le au. Asigurarea in cât mai mare grad a ceea ce Ed. Claparède denumea "școala pe măsură" este in sprijinul copilului, preadolescentului și adolescentului. Aceasta presupune și o popularizare a necesității tratării diferențiate și a muncii individualizate cu școlarii ori de câte ori situația o cere.

Rolul de confident al elevului din clasele mijlocii și mari intră de asemenea in atribuțiile consilierului, în aplanarea unor conflicte interne, determinate mai ales de unele relații denaturate ale acestora cu părinții, cu frații, cu prietenii, cu colegii, cu iubita sau iubitul, ori cu alte persoane, care pot lua și forma unor conflicte externe. Tot așa sprijinirea școlarului in eliminarea efectelor nefaste ale geloziei, in diminuarea timidității, in conștientizarea efectului nociv al nervozității, agresivității, perversității, toate constituie modalități de consiliere psihologică cu efecte imediate sau intârziate favorabile. Sprijinul acordat elevilor capătă o evidentă expresie in alegerea domeniului de activitate in care și-ar putea etala mai bine capacitățile.

Psihologul școlar va acționa in sprijinul acelor elevi care intr-o perioadă avansată de timp sunt incă nedeciși asupra aspirațiilor sau opțiunilor lor, ori prezintă instabilitate intr-o clasă preterminală. Alții dovedesc o aspirație improprie, după părerea școlii. Consilierea acestora incearcă asigurarea concordanței intre opțiunea școlară ori profesională a elevului și sfatul autorizat și competent al școlii. Este vorba aici de evidențierea "psihologiei sfatului", acordându-se "un sfat psihologic" adecvat (Zarka). Sfatul de orientare, fiind un sfat psihologic, nu se rezumă numai la sprijinirea persoanei in alegerea corectă a școlii și profesiunii, ci are in vedere și o gamă mai amplă de consiliere oportună, care să slujească dezvoltarea personalității (Kosco). O astfel de dezvoltare vizează pregătirea tânărului nu numai pentru o anumită profesiune, ci pentru mai multe ocupații integrate unei cariere. D.E. Super este cel care elaborează modelul carierei (1957) din unghiul de vedere al unei psihologii a dezvoltării. Se are in vedere faptul că pregătirea tineretului constituie un obiectiv al orientării spre un mod de viață in care profesiunile se schimbă mereu. Consilierea psihologică are deci in obiectiv și dinamica acestor schimbări sociale, in vederea inlesnirii adaptării și readaptării la condiții noi, a integrării corespunzătoare socioprofesionale.

b) Consilierea părinților

Consilierea părinților intervine mai ales atunci când aceștia nu pot rezolva problemele in care copiii lor sunt implicați. Acordarea unui sfat privind modul de tratare diferențiată și individualizată în funcție de specificul acestora, de patrunderea in tainele personalității lor, de influențare favorabilă a unor prietenii, de rezolvare a unor stări conflictuale, de potolire a nervozității sau irascibilității, de stări conflictuale, de acționare pozitivă asupra atitudinii fiului ori fiicei in funcţie de firea fiecăruia, de sprijinire in cazul intâmpinării unor dificultăţi, de cultivare a unor înclinaţii ori aptitudini, pot constitui motive de asistenţa psihologică eficientă.

Mai există situaţii în care părinţii solicită o examinare psihologică a propriilor copii. Alteori apelează pentru a se sta de vorbă cu copilul, în speranţa că aşa se va pătrunde mai adânc în intimitatea acestuia, va putea fi sprijinit în autocunoaştere şi determinat la depăşirea unor manifestări de criză.

Părinţii găsesc la Cabinetul psihologic şi materiale destinate lor în tratarea cu succes a propriilor copii, precum şi de natura celor destinate sugerării unor modalităţi de cunoaştere de sine şi de autodezvoltare. Consilierea părinţilor oferă şi prilejul de-a le da acestora informaţii privind şansele de reuşită ale propriului copil la un examen de admitere ori chiar in îmbrăţişarea unei anumite profesiuni.

Sunt importante şi sugestiile pe care le pot primi părinţii in privința posibilităţilor de psihoterapie, in care să se angajeze ei sau copiii lor, atunci când realitatea o pretinde.

Uneori apelarea de către părinte la un psiholog este improprie, când acesta nu-şi dă seama de natura patologică a stării copilului, fiind aici vorba de necesitatea intervenţiei medicale.

c) Consilierea cadrelor didactice

Consilierea cadrelor didactice se realizează prin oferirea de material necesar in îmbogăţirea cunoştinţelor psihopedagogice, in vederea organizării şi desfăşurării unor activităţi cu şcolarii ori cu părinţii lor. Tot aici învăţătorul sau dirigintele obţine sugestii şi variate materiale de uz practic, ca fişe şcolare, chestionare, caracterizări, planuri de ore de dirigenţie, folosibile pentru o mai bună cunoaştere a elevilor. Se mai poate găsi o tematică adecvată pentru munca cu părinţii, variante de caiete de observaţii, indrumătoare, prospecte, monografii, modele de dezbateri educative, diafilme, pliante folosibile la realizarea obiectivelor educative.

La solicitarea învăţătorului ori dirigintelui, psihologul planifică şi desfăşoară unele convorbiri cu rol de consiliere cu unii elevi sau părinţi, ori procedează la examinarea psihologică, dacă situaţia o cere. Pe baza rezultatelor şi a informaţiilor acumulate se planifică şedinţe de consiliere de terapie psihoeducaţională, menite să amelioreze starea de fapt a acelor şcolari care ridică anumite probleme atât pe planul instruirii cât şi pe cel al educaţiei. Cadrele didactice se consultă cu psihologul şcolar sub cele mai felurite aspecte ale modalităţilor de acţionare cu tact in munca educativă, cu elevii şi cu părinţii acestora. Este conştientizată ideea că nu există reţete psihopedagogice universal valabile, că nu avem doi copii ori tineri identici şi că măsurile luate într-un caz nu prezintă garanţia succesului lor in situaţii schimbate ori pentru alte persoane. Aşa că fiecare situaţie formativă prezintă specificitatea şi noutatea ei, care presupune colaborare între factorii educativi în vederea găsirii unor soluţii rezonabile.

Prin urmare, consilierea la nivelul Cabinetului psihologic şcolar este posibilă şi necesară. Aceasta constituie o confirmare în plus că orientarea şcolară şi profesională ocupă un loc central în consilierea psihologică în complexitatea ei.

Ceea ce se va întreprinde în viitor în această direcţie pretinde o notă calitativă superioară faţă de ceea ce s-a obţinut până în prezent.

BIBLIOGRAFIE

J.E. ADAMS. *Manualul consilierului spiritual creştin*, Wheaton, Illianois, USA, 1993.

V. CEAUŞU (coord.) *Psihologia şi viaţa cotidiană*, Ed. Academiei, Bucureşti, 1988.

G.R.COLLIN. *Christian Counseling (Consilierea creştină)* Wooks, Texas SUA, 1980.

J. KOSCO. *Teoria a prax peradenskej psychologie (Teoria şi practica psihologiei consilierii)*, Slovenske pedagoghike nakladatelstve, Bratislava, 1980.

J.P. MANIEZ, C. PERNIN, *Un metier moderne-consilier d'orientation*. Ed. L"Harmattan, Paris, 1988.

N. MĂRGINEANU. *Condiţia umană*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1980.

T. ŞUTEU, A. IONESCU. *Dezbateri educative cu elevii*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.

T. ŞUTEU. *Orientarea şcolară şi profesională*, Univ. Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1985.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ - O STRATEGIE DE PREVENIRE A DELINCVENŢEI JUVENILE

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE - UNE STRATEGIE DE PREVENTION DE LA DELIQUENCE JUVENILE
EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE - A STRATEGY TP PREVENT YOUNG PEOPLE'S DELINQUECY

Luminiţa Cătălina TĂSICA - ROMÂNIA

Orientarea şcolară şi profesională este o componentă de bază a acţiunii educaţionale, având finalitate comună cu aceasta: adaptarea şcolară şi integrarea profesională optimă a celor educaţi.

Variatele acţiuni de orientare sunt destinate mai ales populaţiei tinere şi se consideră eficiente atunci când realizează o joncţiune echilibrată între scara profesiunilor societăţii şi scara diferenţelor individuale dintre oameni.

O parte din populaţia tânără se încadrează în categoria predelincvenţilor, a celor cu propensiune spre abateri şi delicte, datorită unor cauze multiple (de natură psihică, medicală, socio - economică, familială etc.).

În cazul acestor copii şi tineri, factorii O.S.P. sunt determinaţi să-şi modeleze acţiunile în funcţie de portretul personalităţii predelincvente pentru a o corecta şi a evita eşecul integrării socio-profesionale.

În general, un minor cu tulburări de comportament, considerat un "copil-problemă" de către agenţii educativi, însumează o serie de particularităţi psiho-fizice:

a) începe prin a respinge societatea în ansamblu, deci are o percepţie falsă asupra rolului său social atât actual cât şi viitor;

b) atitudinea lui faţă de muncă este negativă, înţelegând să trăiască pe seama altora, asumându-şi cu dezinvoltură rolul de parazit familial şi social;

c) manifestă indiferenţă şi repulsie faţă de şcoală;

d) este frustrat din punct de vedere psihic, având nevoi şi dorinţe nesatisfăcute la timp şi în mod corespunzător;

e) reacţionează supraagresiv în plan verbal-acţional în raport cu colegii, profesorii, părinţii, simţindu-se neglijat şi persecutat;

f) are un coeficient intelectual mediu sau submediu, abilităţi verbale sărace, performanţe slabe la obiectele teoretice, dificultăţi în procesul de învăţare;

g) are un nivel de aspiraţie scăzut, este înclinat spre lăudăroşenie şi minciună;

h) are carenţe în a se autodisciplina şi o ţinută neîngrijită;

i) este nehotărât, confuz, indecis în planurile sale vocaţionale;

j) se află într-o criză de sens valoric, moral-caracterial, fiind lipsit de un model pozitiv cu care să se identifice;

k) este egocentrist, orgolios, impulsiv, teribilist.

Acest tablou psihocomportamental impune factorilor educativi următoarele concluzii:

Personalitatea copilului-problemă este imatură afectiv şi social, greu educabilă, cu rezistenţă scăzută la frustrare, agresivă, ostilă, insubordonată faţă de normele şcolare şi sociale, într-un cuvânt, inadaptată, confuză, dezorientată valoric, lipsită de suport moral-afectiv, complexată şi derutată în faţa vieţii. Ea are nevoie imperioasă de ajutor din partea comunităţii.

Indiferent de cauzele generatoare, alunecarea iminentă către comiterea delictelor morale şi ulterior penale poate fi împiedicată prin aplicarea consecventă a următoarelor măsuri specifice:

1. Iniţiativa imediată a profesorului-diriginte, de a contacta în vederea cooperării consilierul/psihologul şcolar (din cadrul centrului sau cabinetului de asistenţă psihopedagogică), părinţii (tutorele sau cele mai apropiate rude ale copilului) şi pe ceilalţi profesori ai clasei; rapiditatea intervenţiei este salutară în aceste cazuri pentru prevenţia delictului.

2. Psihologul şcolar aflat în faţa unui subiect "problemă", greu educabil, va stabili cu acesta o relaţie empatică de comunicare deschisă, sinceră, de respect şi înţelegere mutuală faţă de problemele cu care se confruntă minorul.

3. După stabilirea acestei relaţii, psihologul va aplica întreg evantaiul de metode şi tehnici psihometrice necesare conturării profilului psihologic şi evaluării tabloului comportamental al cazului:

a) observaţia, în special cea direcţionată;

b) chestionarele de colectare a informaţiilor referitoare la problemele subiectului;

c) interviul structurat pe explorarea anumitor aspecte comportamentale;

d) testele: inventarele multifazice de personalitate şi temperament, chestionarele de interese şi de opinie, bateriile generale de aptitudini, exerciţiile de clarificare a valorilor;

e) probele de stabilire a coeficientului de stress şi a gradului de socializare;

f) tehnicile proiective (acolo unde este cazul, pentru eventuala intervenţie medico-psihiatrică).

4. Familia va fi alertată de către profesorul-diriginte simultan cu psihologul/consilierul şcolar pentru a identifica şi explora problemele subiectului minor în mod conjugat, în colaborare permanentă.

Avertizat deja că o bună parte din cauzele devianţei copilului sunt provocate de situaţia lui familială, dirigintele şi profesorii clasei vor avea responsabilitatea de a adapta strategiile lor in favoarea copilului: de multe ori, mediul şi climatul familial este deteriorat, ajungând - in extremis -, la a fi impropriu dezvoltării şi educării normale a minorului (prin dezorganizare, deces, imoralitate, ilegalitate, precaritate economică etc.). Agenţii educativi şcolari sunt chemaţi să reglementeze in astfel de imprejurări incredinţarea legală, plasamentul familial, instituţionalizarea sau alte măsuri de ocrotire. De obicei insă, chiar şi intr-un climat familial carenţat, soluţia recomandabilă este aceea de a păstra copilul alături de membrii familiei sale.

Cu referire directă la dezvoltarea vocaţională, in practică se pot prezenta două situaţii distincte care vizează atitudinea familiei:

a) indiferentismul - când familia este neutră, fiind indiferentă in raport cu evoluţia şcolară şi profesională a copilului;

b) autoritarismul - adică intervenţia excesivă a familiei care doreşte să impună copilului o anumită carieră vocaţională.

Ambele tipuri de intervenţie sunt eronate, diminuează efectul educativ şi pot determina reacţii adverse imprevizibile din partea subiectului.

Agenţii educativi şcolari trebuie să găsească soluţii de mediere, cooperare şi convingere a părinţilor de a acţiona pe aceeaşi linie cu şcoala pentru a evita confuzia, eşecul şi conduita deviantă a minorului. Se pot organiza discuţii individuale sau colective cu părinţii, cu sau fără participarea copiilor, se pot aplica părinţilor chestionare pentru a-i ajuta să-şi cunoască proprii copii şi eventual raporturile dintre ei şi aceştia.

Psihologul/consilierul şcolar işi poate extinde rolul şi asupra membrilor familiei pentru a dezamorsa unele situaţii conflictuale sau chiar pentru a aplica terapii de familie.

5. Profesorii şi părinţii vor deveni de asemenea aliaţi in supravegherea atentă permanentă a anturajului minorului, a prietenilor, a modului de folosire a timpului său liber.

6. Prin convorbiri discrete cu "copilul-problemă", dirigintele, psihologul şcolar au dificila misiune de a-l determina cu mult tact, să-şi mărturisească atitudinile, să-şi invingă complexele şi teama, să inţeleagă că va fi ajutat, iertat, sprijinit.

7. Orientarea şcolară şi profesională poate deveni o strategie eficientă de prevenire a delincvenţei numai dacă este concepută etapizat, ca o activitate de durată: o dată ce cauzele generatoare ale devianţei au fost identificate prin alcătuirea profilului psihologic individual, consilierului şcolar ii revin şi alte sarcini:

a) il va ajuta pe subiect să-şi inţeleagă complexele, frustrările, temerile, aplicând terapii adecvate;

b) va incerca să diminueze agresivitatea, violenţa, impulsivitatea subiectului;

c) va antrena subiectul in clarificarea valorilor morale, in consolidarea deprinderii de a se autocontrola şi autodisciplina (intărirea voinţei), depăşind astfel criza de identitate, dobândind incredere in forţele/posibilităţile proprii;

d) alături de părinţi, consilierul va depista inclinaţiile şi aptitudinile subiectului; prin inducerea unei motivaţii pozitive, va convinge subiectul de utilitatea activităţilor sale pentru evoluţia sa şi pentru societate.

8. În continuare, consilierul şcolar in acord cu subiectul său, va proceda la elaborarea unui plan vocaţional, stabilind ierarhizat scopurile urmărite.

9. Se trece apoi la fapte, adică la realizarea acestor scopuri. Fiind vorba de "elevi-problemă", pornim de la premisa că a avut loc soluţionarea, măcar parţială, a problemelor cu care se confrunta elevul, inlăturându-se cauzele iniţiale (prin aplicarea simultană a celorlalte metode de invăţământ adaptate specificului fiecărui caz).

Se presupune, de asemenea, că devianţa a fost deturnată şi prin prevenirea reiterării condiţiilor care anterior se constituiau ca focare de conflict (anturaj negativ, prilejuri de comitere a delictelor, tentaţii şi dorinţe nesatisfăcute etc.).

10. Deşi deturnarea motivaţională s-a produs probabil in această fază, antrenarea in acţiunile pentru realizarea scopurilor propuse trebuie menţinută ca preocupare stabilă, dominantă pentru subiect, prin contacte cu specialişti/profesionişti in ocupaţia aleasă, facilitare de vizite şi voluntariat in locurile de muncă din domeniul respectiv, practică şi stagiatura pe perioada vacanţelor de vară etc.

Misiunea educatorilor se răsfrânge acum şi asupra altor beneficiari ai orientării şcolare şi profesionale (organizaţiile şi societăţile economice, comerciale, de servicii, mass-media) care pot contribui la optimizarea actului decizional al tânărului.

Ţinem să accentuăm că această strategie de prevenire a devianţei devine eficientă numai dacă se intervine la momentul oportun, in urgenţă, conjugat, strict individualizat cazual, oferindu-se copilului-problemă un model educaţional pozitiv şi realist, posibil de urmat.

Deşi asistat şi dirijat pas cu pas, elevul va decide singur, in final, autoorientându-se, autodeterminându-şi in mod activ propriul destin.

L'ORIENTATION DE CARRIERE DES JEUNES SORTANTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNIQUE DANS LE DEPARTEMENT DE CONSTANŢA

CARRER GUIDANCE OF THE GRADUATES FROM VOCATIONAL AND TECHNICAL SCHOOLS IN CONSTANŢA COUNTY

ORIENTAREA DE CARIERĂ A ABSOLVENŢILOR ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PROFESIONAL ŞI TEHNIC ÎN JUDEŢUL CONSTANŢA

Boris TODOSICIUC, Liliana VOICU - ROUMANIE

Nous voulons présenter en ce qui suit les premiers résultats d'une étude plus étendue sur l'insertion professionnelle des jeunes sortants de l'enseignement professionnel et technique dans le département de Constanţa. L'objectif final de cette recherche est d'évaluer les programmes de formation de l'enseignement professionnel par le biais des effets en plan individuel aussi bien qu'en plan social général. Car il existe une opinion répandue que l'enseignement professionnel et technique prépare "des chômeurs à diplôme" - les statistiques démontrent en fait une situation dramatique des jeunes sortants. Comme le département de Constanţa a un taux de chômage inférieur à la moyenne nationale, étant une des régions les plus dynamiques, on peut considérer la situation générale au moins aussi difficile, sinon pire.

Comme le but direct de cette étude est de déceler si les programmes de formation professionnelle préparent les jeunes gens pour la vie active d'une manière adéquate, le premier pas est d'analyser leur pré-orientation: comment ils voient leur future intégration professionnelle, comment ils jugent le marché du travail du domaine, quels facteurs influencent, à leur avis, sur la possibilité de trouver un poste etc., comment ils évaluent leurs compétences professionnelles (par rapport à l'image des enseignants sur l'individu en question).

L'idée de base dans cette démarche est que l'école a un rôle important à jouer dans l'orientation de carrière d'un individu et ce rôle n'est pas bien rempli à présent.

L'entrée à l'école post-obligatoire - l'offre scolaire

L'orientation de carrière de l'élève commence avec le choix de filière scolaire à la fin de l'enseignement obligatoire.

En Roumanie, l'enseignement secondaire post-obligatoire comporte plusieurs voies:

1. le lycée, qui peut être: a. théorique (finalisé par le baccalauréat); b. de spécialité (à double débouché: le baccalauréat et l'attestât professionnel), qui est de plusieurs types: industriel, agro-industriel, économique,

pédagogique ("écoles normales"), militaire, théologique, de technologie informatique et de sylviculture; 2. l'école professionnelle (finalisée par un certificat professionnel); 3. l'école d'apprentis (finalisée par un certificat de qualification de bas niveau). À part le lycée théorique, les autres, avec les écoles post-lycéales, forment l'enseignement professionnel et technique (il comprend à peu près deux tiers de la tranche d'âge).

Le choix à ce palier n'est pas fondamental pour la carrière future de l'individu (ou au moins ne devrait pas l'être), mais il impose des restrictions qui vont déterminer d'une manière importante le destin professionnel de l'élève en question, par ce qu'il conditionne la continuation des études et il oriente/restreint les options concernant le trajet scolaire et celui professionnel proprement dit. Notre élève aurait bien besoin d'une aide qualifiée, surtout que son âge est très tendre: quatorze - quinze ans - dans les pays développés, cette décision est prise un peu plus tard (d'habitude à seize ans au plus tôt) et la famille bénéficie du conseil donné par une équipe qui inclue des représentants de l'école, un spécialiste de l'orientation (au moins), un médecin là où c'est nécessaire.

En Roumanie, ce qu'on peut en faire, c'est très peu - plutôt une orientation négative, pour les enfants ayant des problèmes de santé, dans les laboratoires territoriales de l'hygiène du travail Les spécialistes sont très peu nombreux, c'est maintenant qu'on essaie de mettre en place un réseau d'orientation de carrière, mais on a encore à attendre jusqu'à ce qu'il devienne vraiment fonctionnel. Dans le département de Constanța il y a un laboratoire de psychologie scolaire, qui comprend **quatre** personnes et doit assister une population scolaire d'environ **140000** élèves, dont **11000** en classe terminale de l'école obligatoire.

Sinon, la famille doit se débrouiller toute seule, le seul conseil à sa disposition est celui de l'école, représentée d'habitude par le professeur principal.

Mais les activités d'orientation de la classe terminale du gymnase[*] ne sont pas obligatoires, c'est donc l'enseignant qui décide s'il les fait ou non. De plus, elles ne sont pas soutenues par une méthodologie plus complexe et une documentation adéquate - parfois, même la carte scolaire départementale n'est pas disponible à temps. Il faut aussi préciser que ces actions sont adressées uniquement aux élèves - or, il est connu que la décision à cette âge est prise surtout par les parents - un nombre significatif d'élèves déclarent que leur option a été prise uniquement par leur parents (environ 15%) et les enseignants estiment qu'au moins 40% sont emmenés par les parents.

---

[*] Le nom du cycle secondaire inférieur en Roumanie, fin de l'école obligatoire (de 10 à 14 ans).

Dans ces conditions, il revient à l'école une responsabilité plus grande dans l'orientation indirecte, surtout dans l'offre de scolarité - on choisit toujours entre ce qu'on peut choisir.

Que fait donc l'école pour assouplir son offre et le rendre à jour? Très peu! Malgré les efforts des dernières années, le plan de scolarité reste, en grandes lignes:

⇒ **vieilli**, branché sur l'ancienne structure économique, qui mettait en premier plan le développement de l'industrie (surtout l'industrie constructrice de machines) et tributaire aux technologies dépassées, car il est trop lié à la base d'instruction pratique existante et aux spécialités des professeurs-ingénieurs déjà embauchés;

⇒ **émietté**, offrant un nombre trop grand de spécialités étroites (132), avec la difficulté de réorientation pour le sortant s'il ne trouve pas de débouché sur le marché du travail;

⇒ **sans cohérence** intérieure - il n'y a pas de programme intégrateur au niveau départemental, la scolarisation dépend des propositions concrètes des directeurs d'établissements auxquelles l'inspectorat emmène des modifications, surtout pour qu'il y ait assez de places pour toute la génération de sortants de l'enseignement général; parfois aussi pour corriger certaines propositions qui n'ont aucune justification organisationnelle et sont vraiment anachroniques.

C'est vrai qu'il est très difficile d'en faire autrement, vu que:

1. La nomenclature des métiers utilisée par l'enseignement est très ancienne - elle n'a pas changé depuis 1989, ce qui démontre le manque de collaboration entre le Ministère de l'Enseignement (ME) et le Ministère du Travail et de la Protection Sociale (MTPS), ce dernier publiant une nouvelle nomenclature des métiers en 1995. C'est vrai que ce document est largement critiqué par les représentants des syndicats et des employeurs en même temps, étant considéré lui aussi comme dépassé. Pourtant, c'est la nomenclature officielle du jour, elle devrait être utilisée automatiquement par ME, mais elle est utilisée uniquement là ou il y a une bonne coopération locale au niveau départemental, entre l'inspectorat scolaire et la Direction Départementale du Travail et de la Protection Sociale (DTPS), comme dans le département de Constanța.

2. Les ressources des établissements scolaires sont très maigres: budget pauvre, inflation galopante, manque de souplesse des réglementations financières pour pouvoir être sponsorisé ou développer des activités économiques propres, manque de législation concernant la possibilité d'organiser l'activité pratique dans les entreprises. Alors, pour organiser l'instruction pratique, ils dépendent

des ateliers existants ou des anciennes liaisons avec la production, c'est à dire toujours les grandes entreprises d'Etat, avec les mêmes profiles professionnels.

3. Les directeurs essaient de protéger le personnel enseignant - il s'agit surtout des professeurs-ingénieurs des disciplines de spécialité, mais aussi des maitres-instructeurs pour la pratique. Comme on en déduit, la plupart ont des spécialités lies surtout à la grande industrie, maintenant en déclin ou en changement de technologie, alors leur disponibilisation ne ferait qu'augmenter les chiffres du chômage, car il n'y a pas de plan de réorientation professionnelle pour eux, ni au niveau du ME, ni à celui du MTPS (on peut observer que la majorité des professeurs-ingénieurs sont des femmes et la plupart des maitres-instructeurs sont âgés ayant seulement quelque années jusqu'à la retraite).

4. Les évolutions rapides et profondes qui caractérisent notre époque et influencent le marché du travail rendent cette mission très difficile:

- le déclin des grandes entreprises d'Etat et les difficultés des petites et moyennes entreprises (PMEs) ont comme résultat une politique de survie pour les deux catégories d'entreprises, alors elles n'embauchent pas ou très peu et ne font pas d'investissements dans la formation;

- certaines grandes entreprises sont en plein changement de technologie, alors elles préfèrent requalifier leur personnel sur place, ce qui coûte moins cher, va plus vite et dans les buts stricts de l'entreprise et on n'envoie pas les gens au chômage;

- la plupart des places sur le marché du travail apparaissent dans les PMEs et ont des caractéristiques qui font impossible l'adaptation de l'offre scolaire à la demande:
    - on sollicite d'habitude l'embauche immédiate ou à court terme, les postes offerts étant souvent pour des périodes limitées (quelques mois pour la plupart);
    - on demande surtout du travail non-qualifié ou peu qualifié - il faut observer qu'il y a là deux situations distinctes: I. une grande majorité des PMEs en Roumanie n'ont pas d'activité de production, alors elles n'ont pas besoin de travail qualifié; II. beaucoup d'entreprises préfèrent qualifier sur place leur personnel, parce que c'est plus vite qu'à l'école, mais aussi parce qu'elles **n'ont pas confiance dans la qualité de la formation faite par l'enseignement**;
    - les termes des demandes regardent plutôt la tranche d'âge de 25 à 35 ans, d'habitude avec plusieurs années d'expérience dans le domaine (et si possible avec multiple qualification!).

- l'absence d'un plan cohérent de développement à long terme (ou, au moins, à moyen terme) au niveau national et/ou au niveau régional fait que l'école et les agents économiques n'ont aucun indice pour planifier leur l'activité; pour l'école cette situation est dramatique, le rôle de l'école est de prévoir et influencer sur l'évolution économique et sociale et si on n'a pas de repère pour le sens de la marche générale de la société ce rôle ne peut pas être rempli; le gouvernement antérieur n'a pas eu - ou n'a pas montré au public - un plan de développement général, le nouveau gouvernement n'a rien fait apparaître jusqu'à maintenant; ceci pourrait être aussi une conséquence de l'aversion envers la planification communiste, qui a donné l'idée fausse que l'économie de marché n'aurait pas besoin de planification;
- on n'a pas l'habitude des analyses périodiques de diagnose/prognose des nécessités de formation professionnelle - c'est vrai qu'il serait bien difficile de les faire dans les conditions présentes, surtout que les spécialistes dans ce domaine manquent, mais on pourrait trouver des solutions, au moins pour le moment (avec l'aide de la recherche universitaire); on espère un changement avec la création de l'Agence Nationale pour la Formation et l'Occupation Professionnelle, prévue pour la fin de cette année.

5. L'école doit tenir compte des mentalités du public, dont l'évolution est nécessairement moins rapide, surtout dans les conditions décrites plus haut. Pour les bénéficiaires de l'école, l'image des domaines occupationnels n'est pas assez claire et les critères de choix ne correspondent pas encore à une économie de marché. Un seul exemple: le Groupe Scolaire Industriel Constanța (GSIC) n'a pas pu organiser une classe de "serrurier tubulure navires"[7] (métier à conditions dures de travail), commandée par le Chantier de Constructions Navales Constanța, par manque de candidats, même si l'entreprise assurait des bourses pendant l'école et des contrats d'embauche à la fin, le salaire moyen d'un serrurier tubulure navires étant le double du salaire d'un enseignant[8]. Alors, si le public est content avec l'offre ancienne, pourquoi la changer? On peut même arriver à des effets pervers, avec des cercles vicieux qui se multiplient: l'école est obligée de continuer l'offre pour des spécialités qui ne sont plus demandées sur le marché du travail mais qui sont toujours recherchées par les élèves (c'est à dire par les parents); par le mécanisme de l'admission "en cascade" on assure la scolarisation pour les autres

---

[7] En roumain: lăcătuș tubulator nave.

[8] Il faut préciser qu'en Roumanie le personnel des institutions budgétaires est très mal payé, l'enseignement ayant des salaires parmi les plus bas.

profiles, qui ont un débouché sur le marché - c'est le cas du profile "électrique", toujours au GSIC.

Avec cela, il s'avère nécessaire de nous arrêter un peu au moment de l'admission-même, dont l'importance est parfois cachée, bien qu'elle soit fondamentale.

L'admission - critère majeur de l'orientation

Le premier critère pour l'orientation implicite est le système d'admission, car on choisit souvent ce qui paraît accessible.

Malheureusement, en Roumanie le système d'admission dans l'enseignement post-obligatoire reste académique, non-discriminatoire et figé dans la théorie: tous les types d'école, sauf l'école d'apprentis, ont l'admission à base d'un examen/concours en mathématiques et roumain, avec épreuves uniques au niveau du département pour toutes les spécialités et profiles, la seule distinction se faisant entre le lycée et l'école professionnelle. Par cela non pas seulement qu'on ne tient pas compte des intérêts et capacités spécifiques, mais on favorise la création de hiérarchies, bien que souvent cachées:

- hiérarchie des systèmes: le lycée théorique attire les "meilleurs" élèves (en roumain et maths - ce qui veut dire du point de vue strictement académique), alors entrer dans l'enseignement professionnel et technique veut dire être en échec scolaire - ainsi, dans notre enquête parmi les élèves de lycée, une bonne partie des réponses à la question "pourquoi avez-vous choisi cette école" sont du *genre "parce que je n'ai pas eu le courage d'essayer un lycée meilleur"*; *"parce que je voulais entrer dès la première session d'admission"*, *"parce que j'ai raté en première admission et ici il y avait encore des places"*, etc.; à l'école professionnelle et celle d'apprentis les termes utilisés sont encore plus durs: *"j'ai du trouver quelque chose à mes forces"*, *"telles étaient mes possibilités"*, etc.;
- hiérarchie des établissements aussi - elle est déjà sensible dans certaines des réponses rappelées plus haut; les deux types de hiérarchie sont soulignés et renforcés par la pratique de la "redistribution": les candidats qui n'ont pas été admis dans les "bons" peuvent opter pour un lycée où il reste des places (donc plus "modeste"), ou pour une école professionnelle (surtout s'il n'ont pas obtenu la note minimale à une des épreuves mais ont une moyenne acceptable); alors on peut trouver des réponses comme: *"je ne l'ai pas choisi, c'est là qu'on m'a renvoyé"*, *"ce n'est pas moi qui l'a choisi, c'est ici qu'il restait encore des places"*, *"je ne l'avait pas choisi en premier, mai je ne voulais pas passer un autre examen d'admission"*, etc.;

- hiérarchie des spécialités, accentué par l'admission en cascade - les meilleurs élèves (selon les critères rappelés plus haut) peuvent choisir, les autres prennent ce qui reste - un seul exemple: au lycée économique, très recherché pour son département comptabilité, dans le département alimentation publique, un tiers des questionnés déclarent qu'ils avait opté pour l'autre spécialité (comptabilité), certains mentionnent que le choix avait été fait par les parents (quatre), d'autres qualifient le choix comme "*une erreur*" (deux); quand même, il reste une moitié qui parlent des avantages de la spécialisation, bien que ce ne soit pas toujours clair s'il s'agit du domaine économique en général ou de leur spécialité précise (cuisinier - pâtissier).

La conclusion logique de cette triple hiérarchisation est que les spécialités intéressantes, avec débouché direct sur le marche du travail (comme la comptabilité ou l'informatique) attirent les élèves mieux doués académiquement, donc ceux qui vont continuer leurs études et qui n'auraient pas besoin, en fait, de ces cours spécialisés, car: ou bien il vont continuer avec des spécialités complètement différentes (alors quel besoin de passer par la comptabilité pour faire philologie ou médecine), ou bien il vont rester dans le même champs, alors on fait la spécialisation très bien a l'Université, car il n'y a pas que les sortants des lycées économiques qui font des études supérieures d'économie - plus de 60% des élèves du lycée économique de Constanța entrent à l'Université ainsi que plus de 75% (en moyenne) de ceux du profile "informatique".

Un des effets de cette situation est que le lycée de spécialité est choisi surtout pour son côté "lycée", moins pour son côté professionnel. Ainsi, la motivation ne regarde pas l'attestât professionnel, mais le niveau académique de l'école:

- au lycée industriel, où la concurrence à l'admission est moindre et les profiles sont plus vagues, la plupart des réponses sont du genre "*parce que je n'ai pas eu le courage d'essayer un lycée meilleur*", mais aussi: "*pour finir un lycée*", "*pour avoir le baccalauréat*", "*pour avoir une deuxième chance au lycée*", "*parce que je veux continuer mes études à l'Université/au collège*" (aprox. 80% en profile électrique; plus de 60% pour mécanique et constructions);
- au lycée économique, la motivation est plus diverse et elle renvoie plus à la spécialité; pourtant, la moitié des sujets déclarent l'intérêt direct pour le diplôme de baccalauréat, bien que l'accent soit inversé: "*parce que je savais qu'ici on étudie bien*", "*parce que c'est une école renommée, avec de bons enseignants*", "*parce que c'est un bon lycée*"; le sens y est le même, surtout si on relie cette réponse à celle à la question "Que veux-tu faire après avoir fini

cette école?": *"essayer d`entrer à l`Université"*, *"faire des études économiques supérieures"*, etc.

On ne s`étonne pas alors qu`une partie importante des sortants ne se présentent même pas à l`examen pour l`attestát professionnel - quelquefois il arrive, pour certaines spécialités/établissements, que ces "abandons" atteignent 60%. Dans cette situation, s`il ne continuent pas leurs études à l`Université ou dans une école post-lycéale, la plupart de ces sortants vont se retrouver sur les listes du chômage, avec peu de chances de trouver un travail.

Un autre effet du système d`admission est que l`orientation devient plus vague, sans lignes directrices fermes et intérêts précis - ainsi au lycée industriel (profile mécanique), parmi les motivations qui renvoient au métier (qui totalisent moins de 40%), une grande majorité (85%) disent *"pour avoir **un** métier"*, *"parce que c`est bien d`avoir **un** métier"*, sans faire référence au métier en question - d`ailleurs la plupart des projets d`avenir n`ont pas de liaison au profile: certains veulent faire des études universitaires ou post-lycéales dans des domaines très différents (médecine, langues, beaux arts, économie, marine, etc.), d`autres désirent travailler dans des champs occupationnels distincts (surtout commerce et tourisme).

Ce système d`admission devra changer à l`avenir - quelques uns de nos enquetés ont proposé l`utilisation de tests psychologiques d`aptitudes et intérêts, d`autres de libéraliser complètement la scolarisation. Pour le moment, le M.E. a annoncé pour l`année prochaine l`intention de changer le système d`admission à l`Université mais il n`a rien dit sur l`enseignement secondaire.

Cette situation ne fait qu`agrandir encore une fois le taux de responsabilité qui revient à l`école dans l`offre de scolarité. L`école doit choisir avec le maximum de soin possible les spécialités mises en offre, l`influence de ce choix de l`école sur le destin de l`individu étant beaucoup plus important qu`on ne le pensait.

Le curriculum et l`orientation dans les problèmes du métier: théorie et pratique

Une influence moins directe, mais sensible quand même, sur l`orientation de carrière de nos élèves vient du curriculum scolaire: c`est par le curriculum qu`on doit préparer l'individu à faire face aux futures exigences du métier d'une part et, d'autre part, à s'adapter aux changements sociaux généraux et aux fluctuations sur le marché du travail. L`opinion générale (y inclus des représentants de l`école, enseignants et directeurs, mais aussi des élèves-mêmes) est que l'école n'assure pas bien la première et ne fait presque rien pour la deuxième. C`est à dire:

1. Les objectifs généraux du cycle n`existent pas et ceux des disciplines sont de type académique, datant, pour la plupart d`avant 1990. Les objectifs généraux devrait se guider d`après les standards professionnels (en cours d`élaboration)

et inclure des thèmes trans-curriculaires, parmi lesquels: la formation de compétences de base (de communication, de travail en équipe, de résolution des problèmes, d’utilisation de l’équipement informatique, etc.) l’éducation pour la protection de l’environnement et l’éducation à l’esprit d’entrepreneur. Certains des objectifs de ce niveau devraient viser la dimension affective-attitudinale nécessaire à l’adaptation au travail scolaire, qui est en même temps un exemple d’adaptation aux exigences de la société en général.

2. Le modèle éducatif académique, de type informatif-reproductif, où l’élève ne participe pas au contrôle du processus de formation; ne stimule pas la flexibilité, l’esprit d’initiative et le sentiment de responsabilité personnelle, ce qui n’est pas en mesure de faciliter l’adaptation à un marche du travail fluctuant et compétitif. On peut remarquer que l’académisme de ce type d’enseignement est d’autant plus désuète que ce type d’école vise un public qui souvent est en échec caché.
3. Les programmes analytiques sont trop chargés et le niveau théorique des contenus est trop élevé, alors la qualité de l’action formatrice est périclitée - problème général de notre enseignement, mais plus délicat dans cette tranche, dont les buts sont directement pratiques, donc il est clair qu’on a besoin d’une "tête bien faite plutôt que bien pleine". Surtout que les contenus sont trop théoriques - si pour le lycée ce problème devrait être discute et nuancé, pour l’école professionnelle il est bien évident que:
   - les disciplines de culture générale occupent trop de place dans le plan d’enseignement;
   - les disciplines de culture générale ne sont pas adaptées au profile professionnel - on devrait avoir non pas de disciplines "pures", mais appliquées, au moins au domaine occupationnel général, sinon au métier-même - surtout pour les mathématiques et les langues étrangères, dont les nécessités d’applications diffèrent beaucoup d’un domaine à l’autre (pour les langues il s’agit de langages totalement différents, que parfois même les enseignants ne maîtrisent pas);
   - il n’y a pas d’inter-corrélations avec les disciplines de spécialité, ce qui cause répétitions, manque d’efficacité et une image émiettée de la réalité.
4. Les disciplines de spécialité ne sont pas toujours et complètement subordonnées au profile:

- elles sont souvent construite par théorisation excessive aussi;
- le plan d’enseignement est séquentiel;
- il n’y a pas d’inter-corrélation entre les discipline de spécialité elles-mêmes et entre celles-ci et l’instruction pratique.

5. L'instruction pratique est déficitaire, par plusieurs raisons:
   - le budget de temps qu'on lui réserve est assez restreint (surtout au lycée);
   - les maîtres-instructeurs n'ont pas de formation pédagogique;
   - les ateliers scolaires sont vieux, les technologies sont dépassées;
   - les écoles manquent de ressources (matière première, énergie, moyens de réparer ou remplacer les outils);
   - les limites de la législation au jour: possibilités restreintes de travailler "au client" ou de recevoir des aides par parrainage; manque de prévisions pour encourager et mettre à point les liaisons aux agents économiques.

Les effets de cette situation sont sensibles dans les réponses à certaines questions dans notre enquête.

L'académisme est accusé directement ou indirectement par beaucoup d'enseignants, mais il y en a aussi beaucoup qui ne peuvent concevoir l'éducation que de cette perspective - à la question "Considérez-vous la discipline que vous enseignez nécessaire à la future intégration professionnelle des sortants?" un professeur de roumain répond "*Pas trop. Je la considère plutôt tenant de la culture générale et nécessaire plutôt à l'âme qu'à la profession*" - sans penser que le roumain devrait former des compétences de communication, d'argumentation et de négociation, très nécessaires à l'intégration professionnelle pour tout domaine occupationnel, comme le dit d'ailleurs un autre professeur de roumain.

L'image des qualités nécessaires au métier choisi est aussi relevante à ce sujet, car elle devrait représenter le guide de formation (de sélection aussi) pour les enseignants et d'orientation pour les élèves. A cette question, beaucoup d'enseignants mettent l'accent sur les connaissances, soulignant l'importance de celles de spécialité, auxquelles certains ajoutent "*compétences pratiques*" ou des capacités intellectuelles générales, genre: intelligence, intuition, esprit d'observation, attention, capacité d'inter-relationner/d'appliquer les savoirs; l'image générale est souvent abstraite, conventionnelle, mais une partie d'entre eux donnent une image plus nuancée, mentionnant l'importance de l'intérêt pour le métier/le domaine ou des qualités attitudinales générales: sérieux, rigueur, discipline, persévérance, patience, ambition, plaisir du travail bien fait; enfin, on mentionne aussi des aptitudes spécifiques, comme certaines qualités physiques ou sensorielles, dextérité, "*aptitudes techniques*" et aussi, très rarement, des aptitudes complexes comme "*esprit d'équipe*", "*capacité d'adaptation au neuf*", curiosité. On ne rappelle à ce chapitre ni les compétences de base, ni les attitudes générales d'adaptation au monde du travail, ni les techniques de chercher un travail et/ou le négocier. Par contre, dans l'appréciation des chances de chaque individu, là où donc la question est très concrète, la plupart des professeurs principaux enquetés donnent des réponses très concrètes et bien pertinentes.

Pour ce qui est des élèves, dans notre enquête cette image est surprise indirectement, par plusieurs questions, à accent différent.

Tout d'abord, examinons les réponses à la question "De quoi aurais-tu besoin pour trouver un bon travail?" - au lycée: *"D'études supérieures"*, *"De beaucoup de chance"* ;*"D'un bon piston"*, *"D'intelligence"*, *"D'audace"*, *"D'une formation professionnelle solide"*; à l'école professionnelle: *"De beaucoup d'argent"*, *"De relations là ou il faut"*, *"De capital"*, *"D'un concours correcte, sans arrangements"*, mais aussi *"D'expérience"*, *"D'une bonne formation professionnelle"*, *"De bien maîtriser le métier"*.

Même sujet, vu d'un autre angle - l'image des difficultés pour trouver un travail, qui sont liées surtout à la concurrence sur le marche du travail, parfois décrite en termes de chômage ou de situation économique difficile du pays. La préparation pour chercher un travail manque - la plupart ne savent pas comment chercher un travail, quelles sont les techniques d'embauche, les qualités et les documents nécessaires, les institutions qui peuvent les aider - on peut voir les questions "Comment feras-tu pour trouver un travail?" "Qui peut t'aider pour trouver une embauche?": la plupart n'ont pas répondu ou ont donné des réponses vagues (jusqu'à *"je ne sais pas"*, *"je vais voir"*); beaucoup ont mentionne uniquement les relations de famille; parfois on a rappelé la presse; très rarement on parle de la mise en valeurs des qualités propres (comme sérieux, persévérance, capacité de travail); il y a aussi assez d'optimistes, qui déclarent qu'ils ne pensent pas rencontrer des difficultés pour trouver un poste, sans donner une raison à cela (6 sur une classe de 28).

Là il faut dire que les besoins ne paraissent pas trop aigus dans cette direction car, pour le moment, les entreprises n'utilisent pas de techniques d'embauche trop sophistiquées, l'épreuve de travail est décisive, surtout que l'embauche se fait en commençant par une période d'épreuve et seulement après, s'ils sont acceptés, on les fait signer un contrat de travail définitif. La publicité sur les intentions d'embauche est réduite, la plupart des agents économiques s'adressent à la DTPS ou directement à l'école ou tout simplement elles connaissent leurs futurs employés dès la période de pratique (là ou c'est le cas) ou en participant à l'évaluation professionnelle finale - il faut préciser que dans cette étape de la recherche on a eu contact seulement avec les entreprises qui ont déjà des liaisons assez stables avec les établissements scolaires. Mais il faut penser déjà à l'avenir, chercher un travail est une activité distincte et les élèves doivent être preparés à la faire:

La situation est semblable à la question liée aux difficultés estimées dans l'intégration professionnelle - la majorité ne répondent pas ou donnent des réponses vagues (surtout au lycée), et quand même, la plupart ont fait leur instruction pratique de l'année terminale dans des entreprises, donc ils devraient connaître mieux les difficultés réelles du métier.

Un effet très important de l'académisme exagéré de notre enseignement se voit dans la structuration de l'image de soi - elle est en général immature, sans contours clairs, ce qui est assez normal à cet l'âge, mais pas à cette échelle - un seul exemple, que nous considérons significatif: dans un groupe scolaire industriel, au profile électrique, dans une classe de lycée, à la rubrique "caractérisation générale" sur 28 sujets on a 10 non-réponses, 4 caractérisations sommaires (un seul trait), 2 sont copiées sur la rubrique finale pre-codifiée (qui donne une liste de 16 traits dont il faut cocher ceux considérés comme s'appliquant à soi-même) et 10 sont plus nuancées; même établissement, même profile, dans une classe d'école professionnelle, sur 20 questionnés on a obtenu 2 non-réponses, 10 caractérisations de genre "annonces matrimoniales", 4 sommaires, et seulement 4 plus nuancées. La situation globale est assez pessimiste pour les deux classes, même s'il y a des différences qu'on pourrait discuter (une partie s'explique aussi par la différence d'âge, légère mais importante à cette période de la vie - en école professionnelles les élèves sont plus jeunes d'un an): pour s'insérer dans un marché du travail fluctuant et compétitif, il faut savoir très bien ce qu'on veut de la vie et il faut bien évaluer ses forces (on peut ajouter à cela que dans les même groupes, la plupart des caractérisations du professeur principal sont bien différentes par rapport à celles des sujets en question).

Enfin, à la question "Penses-tu que ce qu'on fait à l'école te sera utile dans la vie" la majorité répondent **non** (des fois écrit en majuscules!), avec une motivation diverse: *"Parce ce que cela n'a pas de liaison avec la réalité"*, *"Parce que je vais travailler/continuer mes études dans un domaine complètement différent"*, *"Parce qu'à l'école tout est fait très superficiellement"*, *"Parce que je ne me sens pas vraiment préparé/e pour ce métier"*, *"Parce qu'on n'a pas besoin de beaucoup de physique et de chimie pour aller au marché et demander la dérivée d'un pain"*. Là où les réponses sont positives, ou bien elles sont vagues et/ou sans motivation, ou la motivation regarde plutôt les savoirs appris à l'école (qui sont toujours utiles), parfois les compétences académiques/sociales acquises: *"Bien sûr que c'est utile, parce que j'apprends des choses nouvelles et intéressantes"*, *"Oui, pour le concours d'admission à l'Université"*; rarement on trouve des réponses genre: *"Oui, parce que tout ce qu'on fait à l'école représente un point de départ"*; *"Chacun a besoin d'un peu de culture générale, bien que* *beaucoup des connaissances apprises à l'école me seront inutiles*". On peut observer à cette occasion que d'habitude la réponse positive à cette question est en général corrélée à une bonne intégration dans la vie scolaire et des résultats au moins satisfaisants, donc on évalue positivement l'école quand on peut s'adapter à ses exigences.

Une première conclusion qu'on peut tirer de ce discours est que la qualité de la formation professionnelle n'est pas trop élevée et les derniers règlements ne font qu'accentuer les anciens problèmes: on n'a plus de maîtres-instructeurs pour surveiller l'instruction pratique dans l'entreprise, on ne peut pas organiser de groupes à l'intérieur de la classe, etc. Ce qui est intéressant c'est que les employeurs acceptent cette situation et n'ont pas beaucoup de critiques envers la composante "professionnalisation" de la formation. Ils acceptent la situation difficile de l'école comme tenant surtout des problèmes de ressources, qu'ils jugent imminents à notre époque. Mais ce qu'ils réclament c'est plutôt une meilleure formation générale et une préparation meilleure devant les problèmes de la vie réelle, car, disent-ils, "*de toute manière, on va finir leur formation professionnelle dans l'entreprise, mais nous n'avons pas le temps de nous occuper des problèmes généraux*".

***

La conclusion générale de cette analyse est que l'orientation de carrière de nos élèves faite implicitement par l'école touche aux fondements de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique. Les besoins de changements pour sont très grands et dépassent largement le champ strict de l'école:

1. Création d'un système efficace d'orientation de carrière faite par des spécialistes.
2. Mise à jour et assouplissement de l'offre de l'enseignement professionnel, scolarisation et curriculum y compris.
3. Changement du système d'admission - au moins une sélection négative ayant à la base le manque de certaines aptitudes et compétences obligatoires pour la spécialité en cause.
4. Décision concernant l'avenir du lycée de spécialité, surtout de certaines profiles (dont l'informatique en premier rang).
5. Amélioration de la qualité du travail à l'école (en commençant par l'enseignement obligatoire), qui devrait inclure la revalorisation du statut social du personnel enseignant.
6. Amélioration des ressources de l'enseignement professionnel et technique.

7. **Un système plus efficace d'instruction pratique.**
8. **Plus de coopération avec les partenaires sociaux (DTPS, syndicats, employeurs et autres institutions régionales ou locales à intérêt dans la formation et/ou l'insertion professionnelle des jeunes gens, gouvernementales ou non-gouvernementales).**
9. **Changement de l'image de l'enseignement professionnel.**
10. **Présentation d'un plan de développement général.**

Alors il faut commencer par un changement d'attitude à l'intérieur du système-même. Car, même si pour le lycée l'effet en plan individuel est discutable, il est inadmissible de continuer la scolarisation aux métiers qui n'ont plus d'avenir et la formation de sortants qui ne sont pas capables de s'intégrer au monde professionnel réel. Il faut comprendre que l'enseignement professionnel et technique, qui en plan individuel est un repère majeur du destin de l'individu, veut dire en plan social la formation des ressources humaines, c'est donc un moteur du développement économique et non pas une Cendrillon de l'académisme.

PARTICULARITĂŢI ALE MORBIDITĂŢII ÎN RELAŢIE CU PARTICULARITĂŢILE FACTORILOR DE RISC ÎN DIVERSE PROFILE ALE ÎNVĂŢĂMÂNTULUI LICEAL - SUPORT AL ACTIVITĂŢILOR DE ORIENTARE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

LES PARTICULARITES DE MORBIDITE EN RELATION AVEC CELLES DES FACTEURS DE RISQUE DANS DIVERS LYCEES - SOUTIEN POUR L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

THE PARTICULARITIES OF MORBIDITY IN RELATION WITH THE RISK FACTORS FEATURES IN VATIOUS HIGH DCHOOLS - SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE

M. VASILOV, V. RUGINĂ, M. ENESCU, E. ŢUCHENDRIA, I. DIMULESCU, A. ALBU - ROMÂNIA

Introducere

După Vermeil, in ceea ce priveşte repartiţia muncii in sistemul şcolar, cca 30% din elevi se simt in largul lor; dar, pentru 70% din colegii lor, şcoala este un "instrument dăunător", pentru că programele sale, limbajul său şi ritmul de viaţă pe care il propune nu corespund aptitudinilor lor.

Cu atât mai mult, aceste neconcordanţe se manifestă atunci când adolescentul nu a ştiut, nu a putut sau nu a fost sfătuit să aleagă o profesiune care "să corespundă cel mai bine cunoştinţelor lui, aptitudinilor sale fizice, intelectuale şi psihomotorii, gusturilor lui, ţinând seama de posibilităţile de asigurare cu locuri de muncă şi de situaţia lui familială". Aceasta fiind de fapt insăşi definiţia orientării şcolare şi profesionale (Sillamy) devine evident că această activitate are un caracter de interdisciplinaritate.

Copiii şi tinerii - denumiţi cu termenul general de "şcolari" - trebuie să obţină astăzi - pe perioada "şcolirii" lor - nu numai o cultură generală, o profesiune din cele necesare "mâine" ci şi cunoştinţe pentru a se descurca" pe pământ şi in cosmos.

Şcolarului - deci şi dascălului - li se pretinde azi din ce in ce mai mult. Realizarea acestor cerinţe se poate face doar armonizând programele analitice intre ele şi a acestora cu dotarea mintală şi in condiţii de sănătate a şcolarului. Pentru a realiza această "chemare", alături de dascăl, medicina şi medicul trebuie să insoţească şcolarul in toate treptele şi formele instrucţiei, in toate manifestările ei.

Medicina şi medicul trebuie să ştie să cunoască şcoala - cu solicitările şi riscurile ei -, să cunoască şcolarul - fiecare unic in felul său - să facă astfel incât sănătatea lui să fie participantă, dar şi beneficiară a instrucţiei, care, altfel, ar deveni o constrângere cu efecte nedorite şi multiple.

Acestea au fost argumentele care au motivat iniţierea - in 1986 - şi desfăşurarea - până in 1991 - a unui program de cercetare care a avut ca principal obiectiv cunoaşterea unor aspecte particulare ale unor factori de risc din diferite profile ale învăţământului liceal şi posibila lor implicare în unele aspecte particulare de sănătate - morbiditate la aceşti elevi.

Material şi metoda

Desfăşurate cu metodologii unitare de lucru, la nivel naţional sau doar în teritoriul Moldovei, studiile noastre au abordat pe rând următoarele profile de învăţământ liceal:

* licee mecanice: 1986 - 1987 - studiu naţional;

* licee textile: 1988 - studiu pe Moldova;

* licee silvice/forestiere: 1990 - 1991 - studiu naţional;

* licee de muzică: 1991 - studiu pe Moldova.

Investigările s-au desfăşurat pe loturi/eşantioane reprezentative de elevi de liceu, în baza unor programe operaţionale ce cuprindeau obiective, acţiuni şi echipe de lucru.

Instrumentele de lucru utilizate au constat - cu particularităţi pentru fiecare profil - din următoarele:

* fişa de anchetă medico - socială individuală A - privind aspectele de sănătate/boală a elevului investigat precum şi unii factori de risc individuali, comportamentali, familiali;

* fişa de anchetă B a factorilor de risc ce privesc grupul - deci pentru şcoală, clasă, atelier, internat, cantină;

* scurte monografii privind colectivitatea şcolară au completat informaţiile.

Rezultatele au permis a se pune "faţă în faţă" bolile mai frecvente/mai grave cu eventualii factori de risc precum şi unele măsuri pentru ameliorarea riscurilor şi reducerea indicilor de morbiditate.

Rezultate şi discuţii

1. Studiul la nivel naţional privind condiţiile de activitate practică în licee mecanice şi aspectele de sănătate a şcolarilor investigaţi.

În 39 licee mecanice din ţară a fost investigat un lot de 1851 elevi, între 15 - 19 ani, cu predominanţa vârstei de 17 ani şi a băieţilor. Aceştia provin în principal din mediul urban, cei din rural fiind cca. jumătate navetişti, restul interni sau locuind la gazdă.

Factorii de risc din mediul şcolar - comuni şi altor profile de învăţământ - sunt legaţi de condiţiile igienico-sanitare - uneori precare ale sălilor de clasă şi internat, de regimul de cantină dezechilibrat, de asigurarea asistenţei medicale permanente pentru şcolari. De notat, de asemenea, modul necorespunzător de alcătuire a orarului cu doar 28% situaţii de orar corect întocmit.

Ca factori de risc particulari notăm solicitările legate de activitatea practică în ateliere şcolare şi/sau în hale de întreprinderi:

- supraaglomerarea elevilor in 17 din cele 39 ateliere investigate;
- iluminat natural insuficient/total necorespunzător - în 6 ateliere;
- temperaturi sub 16 grade C iarna în 27 ateliere;
- utilaje neconcordante cu înălţimea elevului, determinând reacţii mai dificile de adaptare la efort fizic, un randament mai scăzut de lucru, reacţii cardiovasculare mai intense, consum mai mare de oxigen;
- poziţie la lucru în ortostatism permanent;
- prezenţa zgomotului - între 80 - 90 dB în 16 ateliere şi peste 90 intr-o hală industrială;
- vibraţii în 3 ateliere şi o hală;
- solicitări psihice (concentrarea atenţiei) in 11 locuri de muncă şi senzoriale in 18;
- greutăţi de purtat depăşindu-se fie greutatea fie distanţa permisă, adeseori nediferenţiat pe sex;
- echipamentul de protecţie individual şi instructajul de protecţia muncii nu lipsesc, dar trusa de prim ajutor este incompletă sau inaccesibilă în 9 ateliere;
- asigurarea cu materiale de curăţenie (prin autogospodărire) precară şi posibilităţi de igienă individuală şi colectivă necorespunzătoare in 10 ateliere.

În relaţie - presupusă - cu aceşti factori de risc notăm:

= frecvenţa dezvoltării armonice de cca. 60% este redusă comparativ cu alte studii;

= indicatorii de dezvoltare fizică şi de maturizare pubertară uşor mai reduşi la elevii din mediul rural;

= prevalenţa generală, similară cu cea obţinută de noi prin alte studii (pe alte loturi de elevi), notează pe boli predominanţa tulburărilor de vedere şi a deviaţiilor de coloană care pot fi agravate prin solicitările legate de iluminatul necorespunzător, de poziţia ortostatică şi de lucrul cu utilaje inadecvate ca înălţime; adăugăm la acestea unele cazuri de hipoacuzie şi deficienţe dobândite sau congenitale ale membrelor inferioare, pe care le putem aprecia ca fiind greşeli de orientare profesională.

2. Studiul efectuat in licee textile din Moldova

La cei 208 elevi din 4 licee textile din Moldova notăm expuneri la un microclimat cald şi umed în hale de vopsitorie, la pulberi textile - depăşind norma admisă, la zgomote peste 90 dB.

Aspectele de sănătate relevă o dezvoltare armonică la 78% din cei investigaţi, tulburări de vedere mai frecvente, hipoacuzie şi unele cazuri cu probe de funcţionalitate respiratorie modificată - ca posibil efect al pulberilor vegetale din aerul locurilor de muncă.

3. Studiul la nivel naţional privind condiţiile particulare ale activităţii practice in licee silvice/forestiere

Pe un eşantion calculat de 24% din efectivul de elevi de cl. X - XI (734 elevi din 20 licee din 17 judeţe ale ţării) expunerea la frig, intemperii, distanţe mari de parcurs prin pădure, adesea cu greutăţi de purtat şi cu îmbrăcăminte/încălţăminte inadecvate pot fi cauza frecvenţelor mai mari ale unor afecţiuni respiratorii acute (angine, viroze, faringite ş.a.) pe care le-am găsit, ale unor furunculoze, ale frecventelor bătături/rosături suprainfectate, precum şi a numeroaselor microtraumatisme pe care le înregistrează cabinetul medical.

O apreciere cuantificată numeric a intensităţii tuturor factorilor de risc investigaţi (individuali, comportamentali, familiali, din şcoală şi din activitatea practică) la care pot fi expuşi aceşti elevi arată intensitatea maximă posibilă de 125; cca 80% din elevi se distribuie la intensităţi ale riscului peste 100.

4. Studiul efectuat în 2 unităţi şcolare cu profil muzică.

Pe 180 elevi de gimnaziu şi liceu am găsit unele particularităţi ale procesului instructiv educativ şi anume: orar şcolar şi extraşcolar încărcat prin orele de exerciţii la instrumentul ales în condiţii de microclimat în general corespunzătoare atât la şcoală cât şi în familie.

La elevi notăm o frecvenţă mai mare a tulburărilor de vedere (cea mai mare din toate studiile noastre), ce ar putea fi explicată prin suprasolicitarea vizuală determinată de efortul de urmărire a partiturii; de asemenea, se menţionează frecvente stări tensionale la elevi legate de calitatea proastă a instrumentului dar şi de suprasolicitare prin insistenţe/exigenţe ale părinţilor şi profesorilor.

Concluzii

Studiile noastre au operat cu mijloacele studiilor epidemiologice descriptive: au descris aspectele de sănătate/boală semnalate utilizând criteriile epidemiologiei descriptive (de timp, de loc, caracteristici personale) şi au formulat ipoteze privind factorii cauzali şi de studii epidemiologice analitice pe care ni le propunem pentru viitor.

Prin aceste investigări putem menţiona că liceele de anumite profile de învăţământ prezintă factori de risc comuni în toate profilele investigate ca şi în liceele teoretice; există însă şi factori de risc particulari car pot genera sau agrava particularităţi ale tabloului îmbolnăvirilor la aceşti şcolari.

Unele din acestea pot fi considerate greşeli de orientare profesională şi toate necesită măsuri adecvate de rezolvare medicală a cauzelor, de dispensarizare şi măsuri pentru reducerea riscurilor din comportamentele elevilor, din mediul şi modul lor de viaţă, din mediul şi modul lor de muncă şcolar.

Reorientările profesionale - mai păgubitoare uneori pentru individ şi pentru societate - ar putea fi evitate printr-o mai bună armonizare a celor trei factori implicaţi în alegerea profesiei: adolescentul - şcoala - familia.

S-ar realiza astfel deziderDatul "omul potrivit la locul potrivit şi necesar" şi nu situaţia anormală a "omului potrivit la locul potrivit... altuia".

COMMENT ORIENTER LES JEUNES VERS LA CARRIÈRE D'ENTREPRENEUR

HOW TO COUNSEL YOUNG PEOPLE FOR ENTREPRENEURIAL CAREER

CUM SĂ ORIENTĂM TINERII SPRE CARIERA DE ÎNTREPRINZĂTOR

Liliana VOICU - ROUMANIE

L'orientation de carrière se fait très peu en Roumanie, surtout en action explicite, déployée par des spécialistes. Mais il ne faut pas oublier que l'orientation de carrière est implicite dans l'action éducative, car elle commence toujours par le modèle de la formation. La formation offre des schémas de comportement social et induit les attitudes devant les problèmes de la vie réelle. Et s'est valable surtout pour la formation professionnelle, car c'est là qu'on prend contact avec le domaine choisi et on s'attend d'y apprendre tout ce qui est nécessaire pour la future intégration sur le marché du travail, c'est donc de l'orientation avant la lettre. C'est dire qu'on a des responsabilités précises d'orientation de carrière dans l'organisation des structures et des contenus de formation.

En Roumanie, l'enseignement professionnel et technique est resté dans ses anciennes lignes, c'est à dire organisé toujours pour les besoins de l'ancien système économique, centré sur les grandes entreprises d'Etat du secteur industriel, surtout de l'industrie lourde. Ce qui veut dire:

- offre scolaire où les métiers liés à l'industrie (surtout à la construction de machines) prédominent et il faut préciser que cette industrie est prisonnière dans une technologie vieillie;
- qualification étroite, correspondant à une division du travail accentuée;
- les compétences formées visent exclusivement les problèmes du métier, pas l'adaptation générale au monde du travail;
- l'enseignement professionnel et technique est géré dans le même système de grande entreprise, hautement centralisé et bureaucratique, faisant partie intégrante du système d'enseignement;
- la formation est construite académiquement, avec une importante partie théorique (c'est vrai qu'elle commence assez tôt, à 14-15 ans, alors il y a encore besoin de formation générale) et promouvant un modèle didacticiste d'enseignement.

Il en résulte que notre système d'enseignement forme du personnel pour le passé - d'ailleurs une partie assez importante des sortants se retrouvent sur les listes du chômage très vite après avoir fini l'école, surtout les sortants du lycée, même s'il s'agit

382

du lycée de spécialité[1]. Cette situation est en général connue et elle fait l'objet d'un important programme de réforme avec assistance européenne - le programme Phare-VET - dont les principaux objectifs visent précisément résoudre tous ces problèmes, surtout en modifiant les contenus des programmes de formation.

L'économie de marché, modèle pour l'actuelle réforme économique et sociale en Roumanie, a des traits caractéristiques qui exigent une formation professionnelle bien différente.

Le tableau suivant nous donne une image synthétique des tendances actuelles d'évolution dans les pays développés et les nécessités de formation qui en résultent:

Caractéristiques et tendances évolutives de la société actuelle imposant des nécessités de formation professionnelle

1. *Haut niveau des technologies*, nécessitant:

- savoirs toujours plus approfondis dans des domaines toujours plus étroits;
- savoirs toujours plus approfondis dans des domaines toujours plus étroits;
- habiletés de résoudre des problèmes;
- esprit de responsabilité;
- capacités liées aux travail en équipe.

2. *Périssabilité des technologies*, demandant:

- capacité de travailler dans un milieu à un certain degré d'incertitude;
- adaptation rapide au changement;
- compétences liées à l'éducation continue - "long life learning";
- capacités novatrices;
- esprit d'initiative

3. *Baisse générale de la demande de travail humain, surtout de type répétitif-algoritmique, avec hausse de la concurrence sur le marché du travail, mais aussi la croissance générale du temps libre individuel*, impliquant:

- hautes exigences pour les compétences professionnelles, ayant en même temps des bases plus larges, permettant la flexibilité occupationnelle;
- capacités de création;
- capacités de planification-orientation de la carrière propre;

---

[1] En Roumanie, l'enseignement secondaire post-obligatoire comporte plusieurs filières: 1. le lycée, qui peut être: a. théorique (finalisé par le baccalauréat); b. de spécialité (à double débouché: le baccalauréat et l'attestat professionnel), comportant plusieurs types: industriel, agro-industriel, économique, pédagogique ("écoles normales"), militaire, théologique, de technologie informatique et de sylviculture; 2. l'école professionnelle (finalisée par un certificat professionnel); 3. l'école d'apprentis (finalisée par un certificat de qualification de bas niveau). À part le lycée théorique, les autres types, avec les écoles post-lycéales, forment l'enseignement professionnel et technique.

- habiletés de négociation;
- habitudes modernes de loisir.

4. *Déplacement de la production vers l'économie de petite entreprise*, exigeant:

- spectre plus large des compétences professionnelles, la division du travail y étant moindre
- aptitudes d'organisation et de gestion;
- savoirs juridiques et d'économie comptable, dans la perspective d'initier une affaire propre;
- capacité de décision dans un milieu instable;
- confiance en soi et sentiment de responsabilité pour sa propre situation.

5. *Intégration dans la vie sociale de la société démocratique pluraliste*, nécessitant:

- auto-évaluation;
- esprit de tolérance;
- haut sentiment de sa propre dignité;
- orientation active vers la protection de l'environnement;
- responsabilité de l'acte politique au niveau individuel.

Pour notre sujet, ce qui nous intéresse plus sur ce tableau c'est la quatrième dimension - la prédominance des petites et moyennes entreprises (PMEs). L'activité professionnelle dans ce type d'entreprise est très différente de celle des grandes entreprises; alors ceci devrait se refléter dans la formation, surtout dans la formation initiale. De plus, pour pouvoir créer et conduire sa propre affaire (il s'agit surtout des "micro-entreprises"[2]) il faut avoir des compétences spécifiques qui doivent figurer comme telles dans le curriculum scolaire - c'est le type d'orientation implicite dont on a déjà parlé.

Il ne s'agit pas seulement de savoirs spécifiques et de langage "business" que les sortants devraient maitriser, mais aussi des savoir-faire et des qualités qu'il faut exercer et perfectionner à travers les modalités de travail scolaire.

On a donc besoin d'une aire curriculaire distincte pour enseigner ces contenus spécifiques et dans le programme Phare VET, une telle discipline est prévue pour la dernière année de formation. Ce qui doit être complété par un plus de coopération interdisciplinaire, pour que l'action éducative soit plus efficace:

- coordination entre les disciplines générales et les disciplines de spécialité;
- introduction de thèmes liés à la gestion de l'entreprise dans d'autres disciplines;
- applications pratiques dans les conditions de la production réelle, etc.

---

[2] La définition générale des micro-entrepresises: jusqu'ŕ neuf salariés.

Mais si on veut arriver à former "l'esprit entrepreneur", introduire des contenus spécifiques; même très bien organisés; au niveau d'une discipline ou interdisciplinaires, cela ne suffit pas, il faut faire plus.

Car le profile de personnalité de l'entrepreneur contient des comportements, des attitudes et des qualités qu'on ne peut pas former à travers une discipline dont le budget de temps ne puisse être trop étendu, pas même avec un supplément de thèmes interdisciplinaires - on peut énumérer brièvement:

- esprit d'initiative
- penché pour les activités concrètes
- recherche d'opportunités
- flexibilité de réaction
- conscience de la responsabilité pour son propre sort
- courage devant le risque
- orientation vers l'efficacité
- capacité d'argumentation
- confiance en soi
- désir d'indépendance
- persévérance
- dynamisme.

Un tel profile de personnalité correspond parfaitement à l'idéal éducatif formulé synthétiquement dans la Loi de l'Enseignement: "Le développement libre, intégral et harmonieux de l'individualité humaine, la formation de la personnalité autonome et créative"[1].

Il s'agit donc d'un type d'éducation qui s'inscrit très bien dans la conception éducative actuelle, inclue dans les grandes lignes de la réforme scolaire. Il faudrait seulement un plus de direction vers l'efficacité de l'action et la flexibilité du comportement pour décrire complètement l'esprit entrepreneur.

C'est vrai qu'il faudrait aussi qu'on change d'approche curriculaire. Pour former de telles capacités et traits de personnalité on a besoin d'une approche trans-disciplinaire. Ce qui peut paraitre très nouveau et très compliqué, si compliqué qu'elle pourrait faire peur. Si on risque de perdre les bonnes traditions de l'enseignement roumain, qui ont donné tant de personnalités et tant de champions internationaux aux olympiades scolaires? C'est une question qu'on a toujours remis en Roumanie depuis 1990 et à laquelle on n'a toujours pas répondu. Surtout pour ce qui est de l'enseignement général. En ce qui concerne l'enseignement professionnel et technique, la réponse est claire, au moins en principe: il faudrait renoncer aux critères académiques et se proposer de suivre ceux de l'intégration future de l'individu dans la vie économique et sociale - c'est à dire l'orientation dans l'aire du métier choisi et de l'activité concrète du domaine = *la carrière*.

---

[1] **Legea învăţământului nr. 85/1995.** (Loi de l'enseignement) Bucureşti, Tribuna Învăţământului, 1995, p. 5.

Même plus, pour pouvoir atteindre de tels objectifs il est besoin de faire des changements dans le modèle pédagogique dominant et dans les mentalités du personnel enseignant. On ne peut plus rester à un modèle pédagogique traditionnel-didacticiste qui induit le comportement conformiste; ce modèle, centré sur les savoirs (de type théorique-académique), où le travail de l'élève est isolé et mis en compétition continue, où l'évaluation est ponctuelle, d'ordre répétitif, sanctionnant l'erreur et soulignant l'échec, etc. appartient au passé.

Maintenant il est besoin de passer à un modèle pédagogique centré sur l'élève, où les contenus et l'environnement ne soient plus contrôlés excessivement et exclusivement par le professeur, où on travaille en coopération, où l'évaluation soit processuelle, qualitative et renforçant les éléments de succès, où l'erreur puisse devenir une source de perfectionnement, où l'institution scolaire soit ouverte vers la pratique et vers la réalité du monde du travail.

C'est un modèle qui offre plus de liberté d'initiative au professeur même et qui offre plus de satisfaction dans les relations directes dans la salle de classe, le professeur n'est plus *le maître*, mais **un facilitateur** de l'apprentissage, et **un médiateur** du processus de découverte du potentiel propre. Il ne doit plus conduire mais ***orienter*** les élèves.

Mais ce modèle demande plus de travail, plus de ressources et plus de motivation de la part du professeur. C'est un modèle qui exige d'une part que la profession enseignante soit professionnalisée et d'autre part, qu'elle soit remise dans le statut social auquel elle a le droit.

On a donc besoin de plusieurs types de mesures, visant non pas seulement des modifications dans le curriculum de l'école mais des changements dans la formation des enseignants et dans la gestion de l'école. Il s'agit, en principal, de:

- passer à un enseignement de type formatif;
- organiser l'offre éducative à bases plus flexibles;
- insérer dans le programme de l'enseignement professionnel et technique une nouvelle discipline, *l'éducation à l'entreprise*, centrée sur l'initiation et la gestion d'une petite affaire;
- introduire des thèmes trans-curriculaires, dont *l'éducation à l'esprit entrepreneur*;
- initier la formation continue du personnel enseignant et modifier la formation initiale au niveau universitaire conformément à la nouvelle approche curriculaire et au modèle pédagogique centré sur l'élève;

- prendre des mesures destinées à revaloriser la profession enseignante;
- orienter l'attitude des directeurs d'école vers l'esprit entrepreneur;
- promouvoir l'idée d'une implication plus directe des représentants des partenaires sociaux dans le programme de formation (offre scolaire, financement, formation, évaluation);
- initier des campagnes destinées à améliorer l'image de l'enseignement professionnel et technique;
- promouvoir l'éducation à l'esprit entrepreneur en tant que thème trans-curriculaire pour l'enseignement général.

Une partie de ces mesures sont déjà comprises dans le programme de réforme de l'enseignement professionnel et technique avec assistance Phare. Mais ce programme est plutôt centré sur les changements dans le contenu de la formation professionnelle (ce qui est déjà beaucoup) et il est limité par les cadres de la législation et des structures générales de la formation.

Pour arriver à nos objectifs on a besoin de plus: on a besoin de changements structurels et de changements de mentalités, ce qui ne peut se faire que par une action concertée à tous les niveaux d'organisation du système de formation, pour atteindre toutes les composantes et arriver à modifier les fondements: les comportements quotidiens à l'école.

Alors il faut penser plus loin. Parce que l'enseignement professionnel et technique est bien plus qu'un cendrillon de l'éducation. Il est un des moteurs de l'évolution économique, on y prépare les ressources humaines de l'avenir.

Mais pour accomplir sa mission il faut que tout l'enseignement professionnel et technique soit conçu comme ayant la mission d'orienter le jeune vers sa carrière future, plutôt que de le former à un métier étroit, qui peut se périmer très vite avec l'avènement des technologies (et ce risque est bien plus pressant dans notre période de réforme économique et sociale). Cette dimension de la formation devient plus importante dans les conditions présentes en Roumanie, où les activités spécifiques d'orientation de carrière sont très minces, plutôt nulles.

Eh bien, dans les conditions de l'économie de marché, une modalité spécifique d'orientation devient non pas seulement s'adapter aux exigences du marché du travail mais modifier ces exigences et s'inventer son propre emploi par l'initiation d'une nouvelle entreprise, entrant ainsi dans un autre type de carrière: celle d'homme d'affaires. Alors il faut la prendre en considération sérieusement et préparer le futur sortant à cette éventualité dès son stage à l'école. C'est un type d'orientation de carrière qui ne peut pas manquer à ses buts, si on la fait soigneusement et avec l'esprit de suite caractéristique au processus scolaire.

THE PERCEPTION OF STANDARD FIVE PUPILS (GRADE 7) REGARDING TECHNOLOGY

PERCEPTION DE CINQ ELEVES (SEPTIEME CLASSE) SUR LA TECHNOLOGIE
PERCEPȚIA A CINCI ELEVI (CLASA A VII-A) ASUPRA TEHNOLOGIEI

A. M. DUBE - SOUTH AFRICA

Abstract

The drop out rate of learners in science and mathematics especially during the secondary school years is of great concern (1). This high drop out rate with its resultant negative impact on technology is indicative of the perceptions that learners have about these subjects. Science and mathematics are regarded as pillars for technology. Technology itself is recognised as an important element in industrialisation and wealth creation (2). Both industrialisation and wealth creation are necessary for social development and therefore for limiting social inequalities.

1. Introduction

More often than not when we hear the word 'democracy' we tend to think of countries and governments, elections and voting, elections being free and fair or rigged, majority rule and so on. In this paper the term 'democracy' refers, to the involvement of learners in decision-making regarding careers in such a manner that they have the final choice even though they may have received assistance from career guidance counsellors. The focus here is on careers that have a direct impact on social development and the limiting of social inequalities.

By virtue of their expertise and experience career guidance counsellors provide a much needed service to their clients of different age levels be they pupils, teenagers or adults. Acceptance that these learners, as worthy human beings have interests, thoughts, attitudes, perceptions etc. poses the major challenge to counsellors. They are challenged to consider these characteristics when giving assistance to their clients. This amounts to the challenge to act democratically in performing their duties. The characteristic of 'perception' will dominate this paper because it is regarded as crucial in the democratisation of career guidance options.

2. Intervention

The main consideration that justifies an investigation into the perceptions of learners stems from the common practice of dropping science and mathematics as soon as they have the opportunity to make subject choices at the secondary school. In the absence of technology as a subject in the school curriculum science and mathematics are used as indicators to assess learners' perceptions regarding technology. The practice of dropping these subjects occurs amidst pronouncements that science and mathematics are the key to technology which is in turn an important element for industrialisation and wealth creation (1). A successful economy in any developed or developing country is the basis for social development and the limiting of social inequalities.

One approach that can probably help to curb the exodus from science and mathematics is to implement a deliberate programme that focuses on influencing learners' perceptions and attitudes. Such a programme could put emphasis on the need to continue with science and mathematics. It could also bring to the attention of learners the importance of technology and the need to limit social inequalities. Schools are probably the best placed institutions that can make an impact on the perceptions and attitudes of pupils and teenagers by means of a programme. For adults career guidance centres could serve this purpose. Broadly, the programme could cover the areas of the provision of information, visits to places of work and role models to mention but a few.

3 Provision of Information

The changes taking place in society continue to accelerate. The changing labour market, extended life expectancy, the expectation of life long learning, divorce, single parent families, blended families, teenage suicide, substance abuse, sexual experimentation, peer and family pressure are not abstract issues. They are real and have a substantial impact on learners' perceptions (3). It is for this reason that learners need to be provided with career information which includes valid and usable data about positions, jobs, occupations, duties, requirements for entrance, conditions of work, rewards offered, advancement patterns, existing and predicted supply of and demand for workers, sources for further information and the impact certain careers have on society (4). This information needs to be linked to the practical situation so that learners can perceive careers appropriately and develop positive attitudes especially about those that have the potential to limit social inequalities.

4. Visits to Career Exhibitions and Industries

Information on career options received at schools and at career guidance centres needs to be consolidated through visits to career exhibitions and industries. The belief that linking education with the needs of the economy is unacceptable is no longer applicable. Such a belief and the resultant attitudes did not, unfortunately promote the perceptions of pupils, teenagers and adults regarding careers in technology. Today, it is extremely important that teenagers, pupils and adults are exposed to the real situation at industries so that they can form appropriate perceptions. As already indicated, these perceptions are crucial in the democratic decision-making process regarding future careers. These visits could also expose learners to professionals at the work place and with whom they can identify as their role models.

5. Objectives with the Research

The main objective of the research was to assess the perceptions of a representative sample of standard five learners regarding technology. In the absence of technology per se in the primary school curriculum, science and mathematics were employed as indicators for the assessment of perceptions regarding technology. Another objective of the research was to establish if there is a need to design and implement a programme that would influence learners' perceptions positively regarding science and mathematics, taken as indiçators of perceptions regarding technology.

6. The Research Sample

A total of 1.450 questionnaires were distributed to randomly selected primary schools in the three districts. The distribution and return rate were as shown in table 1.

TABLE 1: Questionnaires distributed to and received from primary schools through the three agents.

AGENT	QUESTIONNAIRES DISTRIBUTED	QUESTIONNAIRES RETURNED	RETURN RATE
A	700	697	99,6%
B	300	299	99,7%
C	450	444	99,7%
TOTAL	1450	1440	99,3%

In order to obtain the maximum response possible, use was made of agents. Each agent was allocated schools within a magisterial district where he stays. The agents were given a through briefing on the handling of the questionnaires. The questionnaires were sent out to schools through the agents during August 1996. All the schools with standard five learners within a district had the opportunity to participate. Before the questionnaire was finalised and distributed as indicated in table 1, a pilot study as run. This was highly desirable in order to ensure that the items in the questionnaire possessed the desired qualities of measurement and discriminability. By mid October 1440 questionnaires representing a 99,3% return rate had been received from the agents. The 10 questions representing 0,3 % which were not returned could be linked to absenteeism on the days the questionnaires were completed.

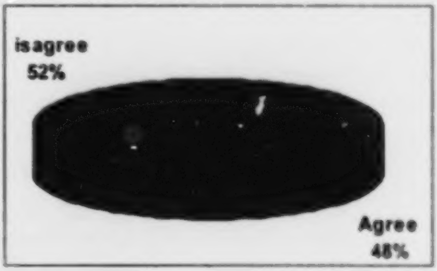
7. Analysis of Data

How do learners perceive mathematics as a subject? Do learners perceive science and mathematics as having better career prospects? Do learners perceive technology as suitable for the less gifted only? How are visits to industries perceived? These are some of the questions that are asked in the questionnaire in order to assess the perceptions of standard five learners regarding technology.

Regarding the statement "I find mathematics to be a difficult subject" there was no significant difference between learners who agreed (65,0%) and those who did not agree (48,0%). The difference was marginal at 4,0% and was also statistically not significant ($p > 0,05$). This data is also shown in chart 1.

Chart 1

Perception of mathematics as a subject



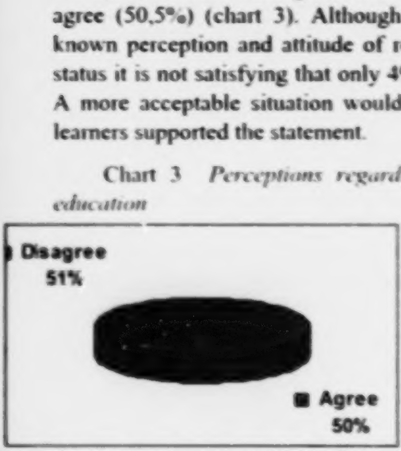
In responding to the statement "whether standard 5 learners think science and mathematics offer better career prospects" 1 161 learners or 81,3% of the 1429 respondents indicated positively. Only 18,7% of the learners did not agree with the statement (chart 2). The difference between the two groups of learners is quite significant ($p < 0,05$) in favour of science and mathematics. This is a positive indicator for technology and the perceptions need to be sustained throughout the learners' school years.

Chart 2 *Perceptions on prospects offered by science and mathematics*

The questionnaire also included a statement on "whether standard five learners perceive technology education (electronics, technical drawing etc.) as suitable for clever pupils". To this statement there was a marginal difference of

1% between those who agreed with the statement (49,5%) and those who did not agree (50,5%) (chart 3). Although the result indicated a shift from the well known perception and attitude of regarding technology as being of an inferior status it is not satisfying that only 49,5% of the sample agree with the statement. A more acceptable situation would have been that a significant percentage of learners supported the statement.

Chart 3 *Perceptions regarding clever pupils enrolling for technology education*



It is also interesting to note that an overwhelming number of pupils (81,8%) believe that visiting industries could help them with effective perceptions about careers. There were only.

There were also 69,2% of them who indicated that they prefer activities in which they investigate and discover new things. There were 30,8% of them who would not like to be engaged in such activities. The number of pupils who are interested in investigative activities is a positive indicator for technology. The situation needs to be encouraged and sustained as it stands to benefit industrialisation, wealth creation and social development.

8. Findings and Conclusions

8.1. It was hypothesised in the study that standard five pupils regard technology as being of an inferior status and therefore as unimportant. The study however, revealed that standard five pupils do not perceive technology as being of an inferior status or being unimportant.

8.2. Standard five pupils do not appear to be negatively disposed towards science and mathematics. Regarding subject combinations that they would like to select for the secondary school, 64,9% of the sample indicated that they would prefer a combination which includes these subjects.

8.3. The perception that the technology field of study is for males only appears to be still existing among female pupils. There were female (24,9%) than make (18,2%) pupils who indicated that they would select a combination with science and mathematics. When the technical subjects were added to this combination the situation was totally reversed. There were now more male (16,0%) than female (5,3%) pupils who wanted to select the new combination.

8.4. An overwhelming number of pupils indicated that they need more career guidance which includes visits to the world of work to be able to perceive career options appropriately.

8.5. The well known belief and perception that the technology field of study is suitable for the less gifted seems to be losing ground. The standard five pupils were almost equally divided on their perception regarding this with 50,5% agreeing that it is for the less gifted and 49,5% disagreeing.

9. Recommendations

9.1. It is recommended that standard five pupils should be exposed to a well designed programme that focuses on encouraging and sustaining the positive perceptions they show regarding science and mathematics. This programme should be continued throughout the secondary school years.

9.2. There is a need to recognise and to consider that pupils' perceptions must never be ignored because doing that will allow pupils to enter career fields they never wanted to in the first place.

10. Conclusion

The main purpose of this study was to investigate the need and the importance of considering the perceptions that pupils have in the choice of careers. This was done in order to establish whether there is a need to design and implement a programme that would influence pupils' perceptions positively regarding technology. As seen from the analysis above, pupils need a programme that would sustain their positive perceptions about science, mathematics and technology.

REFERENCES

E.M., LEMMER In: Dekker E.I. & Lemmer E.M. (ed) 1993. *Critical Issues in Modern Education*. Durban: Butterworths.

L., BOYD1995 *Anglo call for more support for technikons* In: The Citizen 16 March 1995.

N.C., GYSBERS & P., HENDERSON 1988. *Developing and Managing Your School Guidance Program.* Alexandria. American Association for Counselling and Development.

H.W. BERNARD & D.W. FULLMER 1977. *Principles of Guidance* New York: Thomas Y. Crowell.

TECHNOLOGY - DRIVEN CAREER PLANNING PROGRAMS IN SPAIN

UTILISER LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION POUR PLANIFIER LA CARRIERE EN ESPAGNE

PROGRAME DE UTILIZARE A TEHNOLOGIEI INFORMATICE ÎN PLANIFICAREA CARIEREI ÎN SPANIA

E. REPETTO, B.BALLESTEROS, B. MALIK - SPAIN

Introduction

In this panel we are addressing the use of the new Information Technologies in the delivery of guidance and counseling, including the training of counsellors. We will first present an overall view in the European Union, and then focus on these delivery systems in Spain.

Besides describing some of the specific guidance programs available, we will also talk about the recent development and possiblities of guidance delivery through Internet and World Wide Web.

Guidance & New Technologies in The European Union

Computers and telecommunications are widely seen **not** as an *alternative* to counsellor-based guidance services, but as a *tool* for use in such services. Some also view them as an *agent of change* which could improve the overall quality of the services. In particular, they can release guidance practitioners from the more repetitive parts of their role - information dissemination, and the administration of assessment instruments, for instance- and enable them to concentrate on those complementary aspects of the guidance process which make use of their distinctively human attributes.

Therefore, developments in computers and other media offer important opportunities to improve the quality of guidance provision and to make it more readily accessible.

Technology-Driven Careers Guidance Programs in Europe

Offer (1993), in a research carried out for the European Commision, identified 143 items of software used in Europe, including 126 from the member countries of the EU and 23 from Austria, Finland, Norway, Sweden and Switzerland. Most of the software was for IBM compatible PC's, and operated on DOS.

The use of CD-ROM and Windows has been a recent development, and the number of software items has greatly increased. Only in the UK, Offer points out 150 items which make up the list of relevant software for careers education and guidance. Our colleagues from the UK and Denmark have already described the use of these technologies in their countries.

The available guidance software can be classified according to the four aims of careers education and guidance identified in the report *"Educational and vocational guidance in the European Community"* (Watts et al., 1993): *self-awareness, opportunity awareness, decision learning, and transition learning.* The following type of programs are identified:

1. *Self-assesment profiles:* they involve an occupational interests questionnaire producing a profile in terms of occupational families.
2. *Psychometric tests:* administered on-line; they measure abilities, aptitudes, personality, etc; mostly on line versions of pencil-and-paper tests.
3. *Information retrieval systems:* databases of education and training opportunities, or of occupations, or of employers, with a menu of search factors or key words which enable users to find the data. Examples include ORIEP (Belgium), MAXIDUE (Denmark), COBER (Germany), I-SEE (Netherlands), SIOF (Portugal), and ECCTIS, MICRODDORS, TAP (UK), PIU and BANCOEMPLEO (Spain).
4. *Business games and other work simulations:* they enable users to explore particular occupational areas in an experiential way.
5. *Matching systems:* matching profiles of individuals against profiles of opportunities (usually occupations) and producing lists of the opportunities which match the individual profiles most closely. For instance BIZ (Germany), CASCAID and JIIG-CAL (UK).
6. *Decision aids:* programs designed to help users sort out their own perceptions of the relative desirability of a small number of options, by defining their own criteria and applying them in a systematic way; they may also relate such desirability to the perceived probability of securing entry. Examples include DECAID (Netherlands), DECIDE and ELIGE TU FUTURO (Spain).
7. *Job-seeking instructional programs:* they teach skills to handle interviews or making job applications. For example TIPS (Netherlands), JOB PLAY (Adapted from the original one to Spain).
8. *Dedicated word-processors:* tutorial programs which prompt the user through the process of preparing curricula vitae or completing application forms.

There also exist *comprehensive learning systems* or "maxi-systems" which encompass most of the tasks covered by the eight "mini" categories above, linked together in various ways to form a larger and more coherent whole, in an integrated way which enables users to move flexibly between the different tasks. They are largely modelled on or derive from systems developed in the USA or Canada. Offer (1996), calls this the "LEGO" model of guidance software development (referring to the children's construction game), each program representing a building block which can be added to others to form alternative whole systems by the user or the suppliers. They thereby model a career decision-making process through which users can acquire not only information but also skills and concepts that they can apply to present and future career decisions. This learning potential, although sometimes present in the "mini" systems as well, is greater in these "maxi" systems. The main European example is PROSPECT in the United Kingdom. Other countries have adapted North American systems: CHOICES (with some characteristics of a "maxi" system) is used in Belgium, France and the Netherlands, and is being adapted in Ireland. Work on adapting DISCOVER has been carried out in Portugal and Spain. The US versions of DISCOVER and SIGI are used to some extent in Ireland.

The costs of developing and updating these comprehensive systems are considerable. The potential market has to be substantial to justify such costs, and few countries in Europe are in a position, as of yet, to develop "maxi" systems of their own.

Computers are also used for placement purposes, matching information about individuals to specific job vacancies, like COMPAS in Germany.

The Potential of INTERNET for Guidance Services

At a recent conference in Dublin, we had the pleasure to hear Marcus Offer's speech on the developments in the use of Information Technology in careers education and guidance in Europe. He presented a thorough study on different programs and packages available in our continent, and the growing increase in the use of Internet and World Wide Web.

Although the dominance of this link between telecommunications and computer technology has rapidly increased in the past years, the guidance community have so far been slow to take up the Internet in a major way (Offer, 1996). It is now theoretically possible for all information technology resources of the guidance services of all countries to be accessed directly by their clients from their own homes. However, this is hindered by the difficulty of any individual household to afford the necessary hardware to have this access, and the willingness of the guidance services to make their resources available freely in this way. The quality of the telecommunications infrastructure in some countries is also an obstacle, but the potential is enormous.

Some examples given by Offer about the developments of databases and other programs on Internet, are the following:

RIO: started in 1993 as part of the PETRA Program, coordinated by France, with the partnership of Ireland, Italy, Luxembourg, Portugal, Germany and the UK. It focused on the improvement of on-line access to existing educational and vocational databases, and the development of such databases in countries which did not have them before (SAILOR database in Luxembourg, EXPLORE system in Portugal). In Ireland the existing databse QUALIFAX was further developed and the GIOTTO system in Italy - to help with the most frequently asked questions of foreign partners. The ENIGMA project, completed in autumn 1995, was similar, involving this time, Denmark, Ireland, Belgium, the UK, the Netherlands and Greece.

NETFORM: Started this year under the LEONARDO Program, coordinated by France, and involving Ireland, the UK, Italy, Luxembourg and Germany; hopes to produce Internet access to the existing databases of vocational training in those countries.

ANTEO: also coordinated by France, under LEONARDO, is testing video-conferencing in guidance with special reference to the databases already identified in NETFORM.

ESTIA: this project seems to tackle what most people see as the promise and the threat of the World Wide Web as a tool for delivering guidance via open networks. Sweden is the coordinator, working with partners in Finland, UK and France on three sub-projects. Offer mentions the first two: FAISTOS, whose object is to produce national home pages and link databases, documents and other information about learning and employment in the partner countries. HERMES in which other important features of the Internet, (e-mail, bulletin boards, newsgroups) and video-conferencing technology (for training counsellors, and delivering individual and group guidance) are being promoted as forms of communication between careers advisers in the partner countries.

As to the World Wide Web, few countries have so far attempted to develop guidance services on it, with the exception of higher education. The UK is perhaps the best example, where some university careers advisory services are on WWW with useful links to other services offered by them. Universities and other further education institutions also have sites in most countries, carrying a wide array of information. The **ORTELIUS** database on higher education in Europe **(http://Ortelius.unifi.it)**, a collaborative project coordinated by Italy, aims to provide accurate and up-to-date information on higher education in Europe, including an account of how the different member states' higher education systems work, as well as details of universities and colleges, course descriptions, inter-university community programmes and other useful information. Spain is linked to this database. The fact that all information is supplied by the national agencies of each country demonstrates one of the advantages of providing information via this medium- information remains close to its source; what is provided is a link to that source.

Guidance & New Technologies in Spain

The development of technology-driven career programs and the use of IT in our country has been quite slow, and only recently it has begun to expand. Fortunately, the infrastructure is progressing rapidly, and the costs are being increasingly reduced, thus facilitating the access to more people. However, the use of these technologies is still insufficient, and as in many other countries in Europe, they are mainly used in higher education, although they are also being introduced in some secondary education institutions.

In this section, we will first talk about the general use of information technologies, and then we will briefly describe some of the careers guidance programs that are currently in use in our universities.

The use of Information Technologies in Guidance

We have already mentioned the ORTELIUS database on the World Wide Web, to which Spain is linked. Regarding guidance, Internet is used merely on an information basis (e-mail and bulletin boards), most university careers services having access to it, although not all of them. The potential of this technology in guidance delivery other than providing information is enormous, as we have seen, but it is subject still to the ethical problem of the open access.

Video-conferencing is being used (starting this year) for guidance purposes at the National Distance University, where the use of this technology has been quite successful in recent years, having a very good infrastructure and gradually being used by the academics, due to the nature of our courses. The main use in guidance is the communication between the central careers service at the Headquarter, and the other careers services of the Associate Centers, and the communication with students in those Associate Centers. This technology offers many different possibilities and we hope it is going to increase rapidly in the next few years, making it easier for academics, guidance staff and students to communicate in a more natural way when it is not possible to be "present".

Some Databases at National and European Level

- ***Vocational Education and Training: A project in Spain***

The National Resource Center for Vocational Guidance, established under PETRA by the Ministry of Education (1994), is currently working on the development of an integrated database, which will provide information on training and labour market opportunities, both in Spain and the rest of countries of the EU. It aims mainly at providing permanent and up-to-date information on vocational training, in a moment of change and numerous modifications going on all over the Spanish territory.

The database is now on an experimental phase, undergoing the initial tests. It is designed in an interactive way, with screens showing menus which do not require previous knowledge or skill in any computer program. As some Autonomous communities have complete competence in educational matters, and others are still dependent on the Ministry of Education (the transfer of competences to all communities is expected in the near future). It is structured as follows:

- 19 Autonomous communities
- national territory
- territory under Ministry of Education (MEC)
- national territory (except for Cataluña)

The information options are classified in 8 Modules:

- Module 1: Training opportunities
- Module 2: Training centers
- Module 3: Access to other courses
- Module 4: Access to the labour market
- Module 5: Sectorial Studies
- Module 6: Legal framework
- Module 7: Directory
- Module 8: European Union

It will initially be accessible only through the Ministry of Education and Provintial Delegations, in a local network; but it is expected for other institutions to have access to it also through Internet.

* ***Training in Europe: a collaborative project***

Spain is part of the CISNEROS project financed by the European Commission under LEONARDO Program, aimed at further developing the ***Sheets...for continuing training in Europe.*** Other partners are Italy, Spain and Portugal.

The ***Sheets...for continuing training in Europe*** are a tool aimed at providing first level information to youths interested in continuing their training in another European country, and as reference for guidance practitioners. They result in a synthetic and friendly tool which enables the user, thanks to the practical references it contains, to go into the information according to the individual's needs and interests.

They are structured as follows:

- *search by country*: up to now, countries covered are Italy, France, Germany, Ireland, Luxembourg, United Kingdom and Spain. It will soon be extended to other countries in the EU
- *search by topics in each country*: **general information on the country, accommodation, guidance, post-compulsory education, vocational training, higher education, recognition of qualifications, language courses,** and **employment**.
- *search by sub-arguments in each topic*, which varies from country to country according to the different national realities
- each argument ends with a section entitled "*Who to contact?*", containing useful addresses for an in-depth investigation of the information offered.

They are available both on floppy disk (Word 6.0 for Windows, and ASCII format) and on paper. The minimum hardware and software requirements are IBM compatible PC, Microsoft Windows 3.x, and Word 6.0 for Windows.

They are also available on INTERNET, and can be downloaded directly from the Resource Center's home page by clicking the corresponding icon.

http://www.aster.it/aster/home/formaz. htm

Some Career Guidance Programas Used in Higher Education

The use of computer guidance programs as a tool to deliver career guidance is increasingly growing in all Higher Education institutions in Spain. Some programs have been adapted from those of other countries, and some have been developed here. We will present here four of these programs, three of them developed by the Spanish supplier: Circulo de Progreso.

PROGRAMA DE INFORMACION AL UNIVERSITARIO - PIU

(Information Program for the HE Student) - Circulo de Progreso

One of the most complete careers guidance databases in Spain, constantly being upgraded, which offers the following information:

- ***Careers and Higher Education Courses***
- ***Studying abroad***
- ***Courses and masters***
- ***Fellowships and grants,*** *including work experience and awards*.

To give an idea of the amount of information that it comprises, the PIU gathers the grants offered by approximately 700 institutions, and the prizes offered by some 800 centers.

It is organized representing cards, which include information on how to contact the different institutions mentioned, the source where we can obtain the requirements, the deadline for submission, the place and the period of time for which it is granted, in case of a fellowship or work experience.

The *methodology* is self-directed. The user can carry out the search according to his/her fields of interest. Once the cards are located, the useful information can be printed out for the student.

- Software and hardware requirements:

IBM Compatible PC, with 6 Mb - RAM. Super VGA Color (640x480 256 colors)
Hard disk - at least 70 Mb
Floppy disk drive - 3 1/2" High density
MS-DOS 3.x and MS Windows 3.x
Mouse
Security lock

ELIGE TU FUTURO (CHOOSE YOUR FUTURE) - Circulo De Progreso

The aim of this program is to serve as a tool for the student when choosing a career or subject of study. Thus, it offers information and guidance directed to help in the decision-making process.

In the choice of a career (major subject of study) two essential aspects are *self-awareness* and *awareness of the different educational opportunities*. Therefore, the program includes the following options:

a) **Self-awareness:** consists of three steps:
1. Analysis of personal characteristics
2. Academic interests and preferences
3. Self-concept

b) **University and/or college courses (careers)**

c) **Things you should know**

d) **Vocational training**

e) **Private institutions**

The methodology used in this program combines aspects of both guidance and information programs. It is interactive, thus enabling the active participation of the student, and a personalization of the reports produced. It also makes possible the search of information according to the recommandations given in the reports. Nevertheless, the student is free to look up any other field of information in the program, even if it differs from those pointed out in the suggestions of the first part.

- *Technical requirements*

IBM 386 or higher - 6 Mb RAM. Super VGA Color card
Hard disk - at least 70 Mb available
3 1/2" floppy disk drive and/or CD-ROM
MS Windows 3.x
Mouse

BANCOEMPLEO - Circulo de Progreso

It is a database which offers information on the labor market. Its permanent upgrading - *weekly* - enables the access to interesting and up-to-date information.

The aspects it covers are the following:

a) **Labor market opportunities:**

- Job offers in the private sector
- Work experiences (unpaid work, to acquire experience)
- Job offers in the civil service
- Volunteer work

b) **General information:**

- The job hunt
- Different work alternatives
- Work opportunities after graduating, for each of the existing higher education courses in Spain
- Labor market in the private sector
- Civil service jobs
- Volunteer work
- Self-employment
- Where to go

c) **Useful addresses**

- *Technical requirements*

IBM 386 or higher - 6 Mb RAM. Super VGA Color card (256 colors)
Hard disk - at least 70 Mb available
3 1/2" floppy disk drive and/or CD-ROM
MS Windows 3.x
Mouse
Security lock

402

JOB PLAY. Job Hunting Skills. An Interactive Program To Learn on One's Own.

It covers the following aspects:

- *Definition of the professional goals*
- *Methods, sources, and job search techniques*
- *Contact and information strategies*
- *Planning your career path*

The program's methodology is individualistic, as the user chooses the contents according to his/her ability, and interactive, so that the user can solve a problem, answer a question or make a choice.

- *Technical requirements:*

EGA, CGA or VGA graphic card
IBM compatible PC
MS - DOS 4.0
RAM: minimum 640K
Hard Disk: 20 MB

DECIDE 1.0- Autonomous University of Madrid

The aim of this program is to meet the needs of students faced with the problem of choosing a career or higher education course:

- How to choose a course after COU, FP or Bachillerato-Logse (these are the three secondary education options in Spain).
- What can I study and where
- What courses suit my interests and characteristics

Making decisions regarding these aspects should go through the following process:

Gathering information -> Choosing ->Evaluating -> Organizing the options -> Deciding

The DECIDE program helps the student in this decision-making process, working in the following way:

DATA GATHERING	ANALYSIS	REPORT
·Personal and academic data ·Study habits ·Interest fields, skills and abilities	Via an expert system and an up-to-date database on different educational possibilities	Produced to provide the student with a specific suggestion

The final report provides a personal assessment on the courses that the student could follow, according to the personal and educational data, relevant for the choice of careers. It also offers a description of the courses suggested, syllabus, where they can be taken, minimum average grade to be admitted, and grants to which the student can apply.

The methodology used is *interactive* - the user must fill out a questionnaire with different types of questions, including multiple choice - and *personalized* - the report suits the personal characteristics and interests of the student.

- *Technical requirements:*

EGA, CGA or VGA graphic card
IBM compatible PC
MS - DOS 4.0
RAM: minimum 640K
Floppy disk drive (3 1/2" HD)
Hard Disk: 20 MB

REFERENCES:

NATIONAL RESOURCE CENTER FOR VOCATIONAL GUIDANCE (1996): "Base de datos en red" *Orientación Profesional en Europa.* 1, 49-56.

OFFER, M. (1992): "Developments in the Field of Vocational Guidance Software from Cambridge to Nüremberg. 1989-1992". Paper presented to the *Third European Conference on Computers in Careers Guidance*, Nüremberg, 25-27 November.

OFFER, M. (1996): "Developments in the use of Information Technology in Careers Education and Guidance from Nuremberg to Dublin. 1992-1996" Paper presented to the Conference *Guidance in the information society*, Dublin, 2-4 December.

WATTS et al. (1993): *Educational and vocational guidance in the European Community.* Luxembourg. European Commission.

Use your influence. Show how it is done. Take suggestions from students and parents seriously and allow them to try. Have patience. This is some of the advice found in Svea Maria Kuoppa's and Kerstin Hagg's paper. They also present a three phase model which can be used for student counselling.

TEACHERS AS STUDENT AND PARENT COUNSELLORS - A POSSIBILITY FOR BETTER COMMUNICATION IN SCHOOLS

L'ENSEIGNANT COMME CONSEILLER DES ELEVES ET PARENTS - UNE POSSIBILITE POUR UNE MEILLEURE COMMUNUCATION DANS LES ECOLES

PROFESORUL CONSILIER AL ELEVILOR ŞI PĂRINŢILOR - O POSIBILITATE DE ACOMUNICA MAI BINE ÎN ŞCOALĂ

Kerstin HÄGG, Svea Maria KUOPPA - SWEDEN

Empowerment is fast becoming a new catchword. In his speech on Jan. 25, 1995, President Clinton spoke of his to "...EMPOWER the American people to be able to show their skills". Empowerment will most likely be sought after and applied in Swedish schools when the new curriculum takes affect on July 1, 1995.

The Swedish Board of Education's evaluations and other studies have shown that students and parents have little influence on the planning in schools. Technically there are already ways for students and parents to influence their studies in form meetings and once a term teacher/parent meetings. But both students and parents point out that real opportunity for effecting changes is lacking. For students and parents to feel that there is any point in seriously taking part in the forming of their education, they must feel that their involvement is taken seriously and that the school in fact almost guarantees that their ideas and suggestions will be incorporated into the education. In order to achieve this, a long-term perspective must be taken. Neither the school staff nor the students are going to change overnight.

Are there not risks involved with relinquishing power for the school and teachers? Of course there are. If students and parents have more of a say, it is not likely that they will always follow the conventional wisdom and spoken and unspoken rules found in schools today. It does not however mean that teachers and other staff will be powerless. The active involvement in education by a variety of people provides for new impulses in the long-term, even though it could result in mistakes in the short-term. With every mistake, understanding and experience are gained.

The New Curriculum

The National Curriculum - Plo 1994 - establishes the following:

Everyone who works in the schools shall

- encourage the development of students' ability and will to take responsibility for the social, cultural and physical school environment.
- work with the student guardians to develop their education together.

The schools are also responsible for each student having after the nine year compulsory education:

- basic understanding of the prerequisites for good health and the inportance of one's own lifestyle on good health.

Teachers shall

- base their work on each student's needs, requirements, experiences and thoughts.
- assume that students can and want to take personal responsibility for their education and school work.
- make sure that all students, regardless of their sex, or social or cultural background, have practical influence on their style of working how their work is formed, and the contests of their learning, and that this increase with increasing age and maturity.
- work for equality between boys and girls in regards to their influence on their education and their opportunity to take part in class.
- work with and continually inform parents about their child's personal situation and at the same time respect the integrity of the students.
- provide necessary information helpful to students in making decisions about their continued education.
- use student counseling to help support the student's intellectual and social development.

Schools shall work to ensure that each student

- develops an interest in and a desire to learn.
- develops their own way of studying.
- is able to empathize with and understand other people and their predicament, and develops the will to act for the welfare of others.
- takes personal responsibility for their studies and their surroundings.
- increasingly takes control of and exercises influence on their education and their school work.
- is able to evaluate different options and decide issues which effect their future.

(A selection taken from the National Curriculum 1994 pages 9-16).

We have presented these goals and aspirations in a different order from how they are found in the national curriculum. Our intention is to show how certain goals found in the curriculum clearly indicate that students and parents are meant to exert meaningful influence on the education that is provided. How is it that such a change in the decision making process has come to take place? Can student councelling be a means of effecting the change? Before we address these questions, we would like to return to where we started: empowerment.

In order for students and parents to believe that they can meaningfully influence the school and the education provided to them, they must be shown evidence that it is worth the effort. A humorous way of expressing this is found in Sven-Erik Reuterberg's report *Parent's Opinions of Compulsory Schools Intermediate Level*. A guardian to a student complimented a teacher in the following way: "Good, a sufficiently lazy teacher who has given her students responsibility." (page 29). To us, this sounds like a teacher who has had the courage and patience to provided her students with the permission and prerequisites to reach their personal goals and the school's goals in their own way.

Empower Them

The concept of empowerment is used with increasing frequency in management courses for companies and organizations. Peter Quarry, one of Australia's leading development consultants, believes that there are four prerequisites which must be met before a manager is able to empower his employees and colleagues. These prerequisites naturally deal with empowering employees to act in accordance with the company's goals and vision.

The first prerequisites is to take and use power yourself, otherwise you are not able to empower others. Individuals who do not empower themselves often blame others and feel as if they are victims of circumstance, the high demands of the management, insufficient resources, too stressful working conditions, incompetent employees, inadequate equipment etc. The best way to empower yourself is to take control and responsibility yourself.

Secondly, you must demonstrate empowerment. If you want others to take responsibility, initiative and advantage of their resources, you must show them how it is done. You must serve as a good example. If teachers acts like victims for their surroundings and blame others, then their students also tend to do this.

Thirdly, you most provide guarantees of leadership. This means that people must be given realistic potential to exert influence. They must have access to knowledge of the visions, goals and plans of the organization, they must believe that their suggestions and ideas are taken seriously, and proof of their influence on the organization must be shown. Individuals must be guaranteed access to information and they must receive input on their ideas and suggestions within a reasonable time frame. They also need to be shown that their ideas and suggestions are acted upon even if on a limit level. The alternative is that they will give up or perhaps even become cynical.

The fourth and final prerequisite is that you must be prepared to take chances. If a student makes a suggestion which she believes in, but which you think is impractical, it is important to allow her to try the idea out on a small scale. You can be assured that everyone involved will learn something and that, above all, she will learn that she is able to influence her education. In addition, you might be wrong and the student might be right. It has been known to happen.

You may then ask yourself what power does a teacher actually have? The school administration is naturally responsible for being a good example for teachers by providing leadership guarantees which show teachers that they are able to influence their work. The school administration must also be willing to take risks if they want to encourage teachers to have this type of courage and patience.

Changes Are Needed

From our perspective as educators of student teachers and from previous experience as teachers, we believe there is much which needs be changed in the school system to ensure that both students and parents feel that their ability to effect change has increased. Obviously, the instruction that students receive is most important. There are already a number of aspects that work well in this area and there are others which could be changed.

Parent meetings can be structured in such a way that both students and parents feel that it is necessary and inspiring to make suggestions that effect the educational setting and work. Though there is much more which could be said about instruction and parent meetings, we will move on to discuss counseling with students and parents.

Student Counselling

What can a counselling session entail? What is the difference between a counselling session and once a term teacher/parent meetings, if any?

Teachers shall *support the student's intellectual and social development through the use of counselling session and the teachers shall assume that students can and want to take personal responsibility for their education and for their school work.*

We do not believe that this is possible to achieve with one or two 15 minute meetings a year. A class teacher can have up to thirty students. It requires large amounts of work to have counselling sessions with each and every one of these students. In addition, there is all the documentation and follow-up work that goes with these sessions.

Teachers are also to *work with students and continually inform parents of the student's progress and intellectual development*. This is an easier goal to achieve. Teachers have been trained to teach and inform, but not to discuss. We consider this a weakness. If we do not educate teachers to conduct professional councelling, then the counselling session with students and parents become information and advice session instead of councelling sessions where teachers, students and parents are equal partners and participants. Of course there are teachers who conduct professional councelling sessions, but this probably has nothing to do with their teacher training. From our 10 years of experience in teaching counselling for various occupational groups including teachers, we see that teachers initially consider the counselling sessions as teaching situations. Compared to a teaching situation, a counselling situation cannot be planned if you want the student's needs and experience to direct the discussion. This does not mean that you cannot learn to have counselling session or that you cannot decided what areas or issues as teachers we want to include. In counselling sessions as opposed to teaching, it is always the student who has the right answers. Using a variety of methods, a teacher can help make it easier for a student to tell "her story", explore her possibilities and answer her questions.

Is it so extraordinary to have counselling sessions? No, it is not, but it demands knowledge, experience and training to improve with time. Our experience shows that is above all else difficult for teachers to have patience and allow students to work and take on the responsibility without teaching students what they should do and then convincing them of the best solution. It is better if students come to their own conclusions, even if objectively the solutions are less positive than the teacher's quick solution. By taking responsibility and making the decision themselves, students increase their self-confidence and ability to control their lives in the future.

How does a counselling session look? Here we provide a short presentation of a counselling model in three phases. It is important to remember that the model is only an aid for structuring the work and it must be adapted to individual circumstance. Our experience has shown that teachers have a great amount of understanding of communication on many levels. Training teachers in counselling methodology is in fact more a process of using their existing understanding and looking at it from a new perspective than teaching a new subject.

Phase 1

From a student's perspective, in order to help students elucidate their problems teachers must listen patiently and professionally, and ask open-ended questions for which students have plenty of time to think over and answer. Teachers must attempt to see the situation from the student's perspective.

Teachers listen with empathy summarizing and clarifying the thoughts and emotions students express. To listen professionally does not only mean that teachers hear and understand what the student says. It also means that teachers always restate and clearly summarize what they think the student wants to say. Narrow and leading questions steer the student to talk about what the teacher thinks is important. A teacher must encourage the student by adjusting their language and speed with the student's. A teacher should try not to "correct" a student or her problems before the student has explained the various aspects of the situation. Our experience shows that teachers quickly guess the nature of the problem well before the student has explained the situation and quickly provide a solution. When we instruct teachers in discussion methodology we usually forbid them from offering a solution during the first 10 minutes. We do not believe that any teacher has succeeded with this during their first councelling session on our course.

Naturally there are many other aspects of the methodology which are dealt with in the first phase. But phase 1 concludes with the teacher describing the most important aspects of the student's situation in a clear and succinct manner to the student's satisfaction or, alternatively, with the student correcting the teacher's version. Once again, we would like to remind teachers that it is the student who has the right answers and the right version or her life.

Phase 2

The teacher attempts to broaden the student's perspective during phase two. Our experience shows that phase 2 is substantially more difficult to master than the first phase. In this phase self-awareness and a great deal of understanding of other people is needed. In addition to this, knowledge of ways of broadening perspectives and psychological, educational and sociological theories are needed as are cultural competence and knowledge of the school and society from the perspective of both sexes and different classes. Creativity, sensitivity and courage are needed to help the student see and believe in her potential and to engage her in a more active way to take control of her life and to influence her choices.

Phase 2 concludes with the teacher and student helping each other to establish realistic, specific and concrete goals. It is important that they are the student's goals and not dictated by the teacher. "You should study more" is definitely not a good goal from the student's perspective.

Phase 3

Phase 3 is for the student and teacher to develop a plan of action. The student still has the final approval of any suggestions the teacher makes. It is always better if it is the student who makes the suggestions. The teacher's job is to encourage the student and make it possible for the student to take the responsibility and to be creative, concrete, and realistic. This agreement should be so concrete that it is possible to evaluate if the goals have been achieved.

Counselling as a Whole

The teacher is always the professional councillor and the one who defines the setting when meeting with students and their parents. For this reason it is important for the teacher to clearly define the framework to be followed, for example, the time allotted to the meeting, the goals of the session, and anything else that is of importance.

When meeting with both the student and the parents, it is important that the teacher pay attention to both parties. It is easy to favour one party over the other by taking sides. If a student has two adults against her, it is very difficult for her to express what she is thinking or be able to influence the outcome. The result can, in the worst case, be that the student chooses to do exactly what the wise adults wanted to avoid. If the teacher unconsciously sides with the student, then the parent(s) feels brushed aside. Successively dealing with conflict situations involving several parties is very challenging. In fact it is not reasonable to think that teachers in general should be able to deal with this type of situation without the support and aid of well thought out training as professional student councillors.

CAREERSHIP: A SOCIOLOGICAL THEORY OF CAREER DECISION MAKING

UNE THEORIE SOCIOLOGIQUE SUR LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION CONCERNANT LA CARRIERE

O TEORIE SOCIOLOGICĂ PRIVIND LUAREA DECIZIEI ASUPRA CARIEREI

Phil HODKINSON - UNITED KINGDOM

The Centrality and Invisibility of Career Decision Making

Because the current education and training policy discourses in Britain often focus uncritically upon notions of markets driven by choices made by customers, the career decisions made by the young people who are those "customers" have become central to both the planning and operation of those policies. Yet there is an almost total absence of attention, in either policy or research literatures, to the ways in which those "customers" of education and training provision actually make career decisions. The literature which does exist, summarised below, almost all dates back to the 1970's and early 1980's. Furthermore, with the exception of Roberts (1968, 1975) and Law (1981(that literature either ignores or fails to do justice to a sociological perspective. Sociologically informed literature tends to concentrate on the patterned life chances and career trajectories that are seen as both the result of the actual decision making and/or social and structural determinants of it.

Similarly, in the current sociological debates, about the existence, nature and extent of a "post-modern" world, the individual "choice" of lifestyles (Giddens, 1991), is a central theoretical concern. For example, in the field of health, Williams (1995) addresses choice of health related lifestyle, including dimensions such as sporting activity, diet and smoking. He shows that much of the existing health literature focusses explanation either on structural factors, such as social class, or on belief systems underpinning personal choice. In inter-relating these two different types of explanation he turns to the work of Pierre Bourdieu to develop a new theoretical perspective. It is our contention that the field of occupational career choice presents a parallel polarity of explanations to those Williams found in health, and that a similar use of Bourdieu's work can help create a necessary third position, by developing a sociological theory about how career decisions are made. Furthermore, occupational selection is an area where an important aspect of lifestyle choice can be identified and empirically examined. Theorising about such career decisions can contribute to broader sociological questions of choice, structure and agency in ways which we do not have space explore here.

There are consistent differences between the career paths of young people from different backgrounds in many societies. 20 years ago, Ashton and Field

(1976) identified three broadly different types of work in Britain. These they called "long term career jobs", which were dominated by the middle classes, "working-class career jobs" which included technical, clerical and skilled manual occupations and "low-skill" jobs including unskilled manual and shop work. Since they wrote, there have been major changes to the British educational system, to the labour market and to the entry to work. Yet despite these changes, recent research still confirms the general validity of the Ashton and Field hierarchy (Furlong 1992), Roberts 1993, Kerckhoff 1993), though the actual nature of careers has changed in all three levels, with casualised labour, part-time working and rising unemployment. In effect the picture is now more complicated, with this largely class-based hierarchy overlain by Hutton's (1995) 40-30-40 society, where "Only around 40 per cent of the workforce enjoy tenured full-time employment or secure self-employment, ... another 30 per cent are insecurely self-employed, involuntarily part-time, or casual workers; while the bottom 30 per cent, the marginalised, are idle or working for poverty wages" (p. 14).

Contributors in Bates and Riseborough (1993) describe considerable differences between experiences, attitudes and background of young people across a range of post - 16 education and training provision in Britain. Such studies confirm deep seated inequalities in the British labour market and that entry into the different career trajectories was largely dependent on levels of qualification gained at 16. This, in turn, was strongly influenced by social by social class, which was itself a major independent factor in explaining career route. Gender market out strongly the type of occupational area likely to be entered (Griffin 1985) and ethic origin further restricted opportunities for some groups (Blackman 1987, Cross and Wrench 1991). Finally, Banks et. Al (1992) show that geographical location was a significant factor, due to variations in unemployment and job opportunities.

Such analyses often imply a structurally determinist viewpoint that we claim understates the contested nature of social reproduction and the degree of that faces many individuals. For example, although Furlong (1992) acknowledges the importance of what he calls the "subjective realities" of young people in making career decisions, the nature of his work makes it difficult for these to be examined. His and other similar large scale survey studies provide valuable descriptive data, but do relatively little to help us understand how and why such patterns persist. Contributors in Bates and Riseborough (1993) provide snapshot insights into the widely differing experiences of different groups of young people and show how, once on a chosen route, they are socialised into a narrow, focussed set of goals and ambitions, for some groups significantly different from those with which courses were begun (Bates 1990, 1993). They do not, however, explore the processes by which the original choices were made.

Studies in other national contexts lay more emphasis on the processes through which different pathways are stratified. Gaskell (1992) explores the ways in which gender influences career progression in Canada. Okano (1993) shows how, in Japan, young people's location in a hierarchical career structure is influenced by their cultural resources and by a stratified pattern of schooling. Frykholm and Nitzler (1993) describe a situation in Sweden that is reminiscent of that which Bates and Riseborough (1993) describe in Britain, but focus on the process whereby differences between educational pathways are reinforced. Drawing from these studies and a process - oriented study in Britain (Brown 1987), we analyse the career decision making which contributes to the (re)production of such patterns.

There is a sharp contrast between the implicit determinism of much contemporary research on the transition to work in Britain and the bold assertions that British policy should be based on assumptions of individual free choice and markets (eg. CBI 1993). We have analysed this elsewhere (Hodkinson et. al. 1996, Hodkinson 1996) and, in essence, policy is underprinned by implicit assumptions of free will and rational action theory, for example as expounded by Elster (1978, 1986), so that individuals can and should be responsible for their own decisions and careers (British Government 1994, 1995). No attention is paid to the actual decision making, other than the assumption that it is a simple, technically rational process, where (young) people assess their own abilities and interests, evaluate the range of opportunities which are available to them and then make a choice which matches ability to opportunity. One version of such economic rationalism is given by Bennet et. al (1992, p. 13).

> "We assume that, knowing their capacities and other personal characteristics, individuals form an estimate of expected earnings resulting from each education, training and labour market option, and, taking into account their taste for each, choose the stream which offers the greatest net utility."

We studied the ways in which young people made career decisions, in the context of a pilot Youth Credits (originally called Training Credits) scheme, in England. Youth Credits is a voucher scheme for youth training, whereby young people who have decided to leave full-time education are given a Credit to purchase the training of their choice. That choice inevitably involves a choice of career. There is not space here to explain the Youth Credits initiative (Unwin 1993, MacDonald and Coffield 1993) or the research (Hodkinson et. al. 1996, Hodkinson and Hodkinson 1995, Hodkinson and Sparkes 1993, 1994, 1995a, 1995b, Sparkes and Hodkinson in press). Rather, we draw on that research to present a new theory of career decision making, which we argue retains a sociological perspective without slipping into unintended structural determinisn. First, we examine existing theorising upon this topic.

Existing theories of career decision making

As Osipow (1990) and McNeill (1990) make clear, within the career guidance community there are three competing theories of career decision making which are dominant. Trait theory sees the purpose of careers guidance and career decision making as matching person to placement, by identitying traits of personality, skill and interest that are needed in certain jobs, and seeing to what extent individual young people possess those qualities, ending with what Kidd (1984) calls'a process involving a matching of self and occupation' (p.25). Both she and Law (1981) criticise this model as at best oversimplified.

The developmental model of Ginsburg et. al. (1951) and Super (1953, 1957, 1980) argues that there are developmental stages to decision making, and that 'good' career decisions cannot be made until the young person has developed his/her abilities and personal maturity far enough. One problem with this position is that an external expert has to decide what makes a good decision. Furthermore, like trait theory, the developmental model is restrictedly psychological in its focus, treating each person as a discrete entity and minimising the impact of social and contextual factors as part of the decision making process.

The thirs modes is 'social learning theory'. Like the others it is rather old, and based on a largely discredited view of learning based on a sophisticated version of behaviourism (Krumboltz 1979). This theory does address the interaction of social and cultural factors on decision making and acknowledges that they become enmeshed in an individual's identity, as life develops and experiences are accumulated. However, social experiences are seen as external influences on decisions, whereas our data suggest they are an integral part of the decision making process itself. This view of two separable elements, the individual and the external factors influencing him/her, is one of the ways in which much writing about career decision making is flawed. Thus, Boreham and Arthur (1993) identify the information needs of young people and Taylor (1992) analyses a range of external influences on decision making.

Al these three models ratain a strong sense in which (i) decision making is fundamentally an individual process, (ii) it should and can contain large elements of technical rationality, and (iii) that the prime factors determining choice ramain within the influence, if not the control, of individuals. All present a model of planned decision making as the realistic ideal to be worked towards. However, Baumgardner (1977, 1982) and Miller (1983) argue that models of planned decision making bear no relation to the ways in which career decisions are actually made.

415

They emphasise the importance of 'happenstance', as people react to serendipitous opportunities. Roberts (1968, 1975), in the only explicitly sociological analyses of career decision making in the lierature argues that decisions are not determined by the individual but by 'opportunity structures' in the youth labour market, which are strongly influenced by the nature of industrial organisation and employmnent, government regulation and social class. Law (1981) argues that what is needed is a new theory that attempts to bridge the external model of Roberts with the more sophisticated versions of psychological theorising in either the developmental or social learning models. However, his idea of 'community interaction' is somewhat tentatively sketched.

The theory developed below attempts to do three things that are largely missing in the existing literature: (i) to blend social and cultural factors with 'personal' choices, (ii) to build in a more sophisticated model of learning and (iii) to merge individual preferences with opportunity structures in a way that incorporated seredipity. These three are of central importance, because of the different ways individuals are implicitly judged in the other theories. In our model, individuals are meither dopes nor pawns, yet the limitations on their decisions are realistically recognised. In this theory, three artificially separated parts are completely interrelated. They are pragmatically rational decision making, choices as interactions within a field and choices within a life course consisting of inter-linked routines and turning points. We coined the term 'careership' as a shorthand title for the whole.

Pragmatically Rational Decision Making

As we examined our data, two things became apparent. Firstly, though the young people we interviewed did not make decisions in the ways in which they were supposed to according to curent policy rhetoric, they were being rational. For example, many entered or rejected an occupation based on personal experience (work experience or part-time employment), or on advice from a friend, relative or neighbour who knew the occupation and/or firm well. Secndly, their decisions were pragmatic, rather than systematic. They were based on partial information located in the familiar and the known. The decision making eas context-related, and could not be separated from the family background, culture and life histories of the pupils. The decisions were opportunistic, being based on fortuitous contacts and experiences. The they were perceived and encountered. Decisions were only partially rational being also influenced by feelings and emotions. Finally, decisions often involved accepting one option rather than choosing between many. Decisions were neither technically rational nor irrational.

Career decisions can only be understood in terms of the life histories of those who n\make them, wherein identity has envolved through interaction with significant others and with the culture in which the subject has lived and is living. We use 'culture' to describe the socially constructed and historically derived common base of knowledge, values and norms for action that people grow into and come to take as a natural way oflife. In relation to such a view of culture, Clarke et. al. (1981) claim 'a culture includes the "maps of meanings" which makes things intellligible to its members... Culture is he way the social relations of a group are structured and shaped; but it is also the way those shapes are experienced, understood and interpreted' (pp. 52-53). In this way, people make sense of the world they inhabit.

For Bourdieu, individual action and belief must always be culturally and socially situated, for we are all born into a social setting. The 'dispositions' of individual beliefs and perceptions are located within 'positions' or social structures. Within these social structures he gives preeminence to social class, but to the extend that we use his ideas here, they migh equally apply to gender or ethnicity. despite giving primacy to 'positions', he sees a reflexive relationship between the two. For Bourdieu, a key concept is habitus. This concept encapsulated the ways is ehich a person's beliefs, ideas and preferences are individually subjective but also influences by the objective social networks and cultural traditions in which that person lives. He decribes habitus as

> "the strategy-generating principle enabling agents to cope with unforeseen and everchanging past experiences, functions at every moment as a matrix of perceptions, appreciations and actions and makes possible the achievement of infinitely diversified tasks" (1977, p.72, p.95, cited in Bourdieu and Wacquant, 1992, p. 18).

It is 'that system of dispositions which acts as a mediation between structures and practice' (Bourdieu, 1977, p. 487). Habitus involves more than perceptions, for it derives from and is part of the whole person, including the body.

Brown (1987) suggests that Bourdieu and Passeron (1977) use habitus in a structurally deterministic way, and that it is derived. in an essentially one way process, from a broad and undifferentiated (working class culture. He coins the concept of 'frame of references' to avoid such determinism. A frame or reference occupies the space between individual identity and class derived cultural values. It enables a selection from the culture, consistent with his own research evidence of variations in the ways working class young people and their parents viewed schooling and the labour market. Like Okano (1995), our reading of Bourdieau would suggest that habitus derives from the sort of interaction between culture and identity that Brown describes, so that frames of reference can be seen as a mechanism within the development of habitus rather than an alternative to it.

Jenkins (1992) also criticises Bourdieu for being implicitly structurally deterministic and for failing to incorporate a theory of learning that can provide a mechanism for the change of habitus, which can be as the invisible hand which controls the actions of an individual. Grounded in our data, we now expand on Bourdieu's writings in response to such criticism. Giddens (1984) suggestes we know through 'practical consciousness' (tacit knowledge) and 'discursive consciousness' (what we can articulate). The latter is grounded in the former. Whereas Bourdieu's notion of practice is very like practical consciousness (Williams 1995), we would argue that discursive consciousness also contributes to habitus. Both can be seen as developing through schemata. from childhood, young people amass conceptual structures (schemata) which serve as tools for understanding their experiences (Rumelhart 1980, Howard 1987, Driver et al.1994). A schema structures what a person knows of the world, by filtering out 'irrelevancies' and allowing sense to be made of partial information. A repertoire of schemata contributes to the dispositions that make up habitus. As new experiences are gained schemata are modified and as they change so does what is recognised in the surrounding world. In this dialectical way, the life history of the individual shapes and is shaped by his/her practice. In choosing any action an individual uses his/her own shematic repertoire. No-one can step outside their habitus, so decision-making can never be context free.

Work on situated cognitiion (brown et. al 1989) suggests that what is learned is related to the context in which learning takes place and the activities neing undertaken shilst it takes place. What is learned is a result of an interaction between schemata, activity and situation (a combination which roughly equates to Bourdieu's notion of practice), which results in a further development of habitus. Differences between the activities and situations of individuals will contribute to variations of habitus between members of the same sub-culture. Individuals make their own selections from the culture, both deliberately through discursive consciousness and unwittingly through practical consciousness. Through difficult to change fundamentally (Chinn and Brewer 1993), the schemata which are part of habitus develop and modify incrementally as new information is absorbed and new experiences or situations encountered. Haugaard (1992) suggests that when schemata are challenged by accumulated or powerful anomalous experiences they may transform and transfers of knowledge betwen practical and discursive consciousness are likely. Thus a person's habitus can occasionally change radically, at what we call a turning point (see below).

Habitus influences not only the types of decisions made, but also the ways in which they are made. Gaskell (1992) argues that young women are more likely than young men to make a career decision in relation to domestic circumstances. Siann and Knox (1992) argue that Muslim girls are more likely to see decision making as a collective decision, by and for the family, than were girls of non-Muslim beliefs.

People make career decisions within horizons for action. By horizon for action we mean the arena within which actions can be taken and decisions made. Habitus and the opportunity structures of the labour market both influence horizons for action and are inter-related, for perceptions of what might be available and appropriate affect decisions, and opportunities are simultanoeusly subjective and objective. Because schemata filter information, horizons for action both limit and enable our view of the world and the choice we can make within it, and can be seen an example of what Giddens (1984) calls 'the of constraint'. Thus, the fact there are jobs for girls in engineering is irrekevant if a young woman does not perceive engineering as an appropriate career. This explains one type of what Bachrach and Baratz (1963) called a 'non-decision', where th e possibility of choice is effectively removed. On the other hand, one of our subjects, Helen did choose to work in a garage because her life history was such that she saw this particulat, stereo-typically male occupation as possible and desirable. The reason why some young people vehemently reject careers advice is that what is being said to them lies outside their horizons. It does not fit with their existing schematic view of themselves or their perceptions of appropriate careers opportunities. Furthermore, opportunities are not just 'out there' to be chosen. They can be created, for example as young people or their parents use local contacts to find a training placement (Moore 1988, Lee et. al. 1990), Rikowski 1992). New information is constantly absorbed within the existing schematic framework, causing refinement and modification to the habitus and the horizon for action.

Horizons for action are segmented, in that no-one considers the whole range of possible opportunities in education or the labour market. We see such segments as fluid and overlapping, rather than mutually exclusive discrete boxes. Within the literature there are different explanations of such segmentation. Some emphasise its relation to factors such as social class, gender, ethnicity. Thus, Willis (1977) explained the actions and choices of 'the lads' in their male working class origins. Ashton and Maguire (1986) argue that such class related explanations no longer fit the empirical evidence, for local geographical variations in the labour market mean that 'the chances of the sons of middle class fathers in Sunderland finding employment were less than those of lower working class families in St. Albans' (p.2). For Ashton et. al. (1987) and Lee et. al. (1990) it is segmented nature of the labour market that is reproduced as, for example, young men and young women consider segments separated by the gender stereotyping of jobs.

Writing about youth, Tait (1993) claims that sub-cultural theories such as those of Willis are inadequate, for they are essentially normative. 'It is through the construction and demarcation of pathologies (such as "streetkinds") that social, legal, psychological and medical norms of normality are extrapolated' (p. 41). Rather, he argues, division aries out of Government driven mechanisms of formation. Thus 'a diverse group of individuals are positioned as a discreet entity, seemingly with specific codes of behaviour and ways of relating to the outside world' (p. 41). Such categories of entity colour the way in which we see and interpret society, and are reinforced by sub-cultural analyses, which help create the very divisions they claim to identify. Such division render invisible personal attributes or dispositions which do not fit the stereotypes. Brown (1987) and Okano (1993) put it differently, both claiming that variations eithin sub-cultural groups are as important as differences between them, and that within-group differences can be rendered invisible by sub-cultural studies. Unlike Tait, neither of them deny the importance of larger, class based sub-cultural groupings.

Frykholm and Nitzler (1993) argue that patterns of schooling in Sweden contribute to what we call segmentation, in ways that appear to us to accommodate elements of both Tait's analysis and sub-cultural theories, despite the apparent incompatibility between them. Frykholm and Nitzler argue that different vocational courses are characterised by what they call different notions. "Notion" refers to general structuring and integrating principles; subjective "explanations" of relations and connections determining how various aspects of the surrounding world will be interpreted and valued' (p.426). Notions are over-arching schemata. They develop differently on different educational tracts, through the mutual reinorcement of expectations of teachers, pupils and, we would add, parents, employers and others. These separate curriculum tracks are created by the official processes of division described by Tait, but draw on and reinforce the cub-sulturally derived habituses of those involved.

We would summarise thus: what can be 'seen', and therefore chosen, depends on the horizon for action. This, in turn, depends simultaneously upon the standpoint of the person concerned, including habitus, and on the external education and labour market. These are not discrete, for each is a part of the other. Within their horizons, people make pragmatically rational decisions.

Okano (1995) does not talk of pragmatic rationality. Nevertheless, the dicision making of some Japanese young people she s\describes seems to fit our model. There is one difference. At least two of her sample appeared to be much more systematically rational than were any of our subjects. Okano describes how their decision making was influences by the Japanese system, whereby vocational schools negotiate work places for their pupils , in conjunction with employers and the local authority. It is also possible that the Japanese culture which is paternalistic and where jobs are found for all, results in a different form of decision making pragmatic rationality, whereas many of the young people we studied made decisions which were very restricted (Hodkinson and Sparkes 1993).

Power Relations in the Training Credits Field

It is helpsul to examine career choice in the youth labour market through another of Bourdieu's concepts: field (Bourdieu 1984, 1993). Although he sometimes talks of a field as a market more often he uses the analogy of a game.

> "We can indeed, with caution, compare a field to a game (jeu) although, unlike the latter, a field is not the product of a deliberate act of creation, and it follows rules or, better, regularities, that are not explicit and codified" (Bourdieu, in Bourdieu and Wacquant, 1992, p. 98).

In the employment training training 'game' stakeholders, such aas young people, employers, parents, training providers and careers officers, are players but, unlike a normal game different players are striving to achieve different ends. Furthermore, though there are official rules, 'it is the state of the relations of force between players that defines the structure of the field' (Bourdieu, in Bourdieu and Wacquant 1992, p. 99). The 'players' are various and for youth training, include the stakeholders mentioned above. Within the field, these players have differing resources and power, which make up the 'relations of force'.

Our data suggest that career decision making depended on a complex pattern of stakeholder relations and their various perceptions and reactions to the official regulations. For Bourdieu, each stakeholder brings capital to the game. This can be economic, social, cultural or symbolic. The capital gives access to the power to influence the rules of the game. Capital is relative to the field in question:

> "the value of a species of capital (eg., knowledge of Greek or of integral calculus) hinges on the existence of a game, of a field in which this competency can be employed" (Bourdieu, in Bourdieu and Wacquant, 1992, p. 98).

Okano (1993) explains this complex point by talking about resources. The same resource may be positive, negative or neutral, dependent, depending on the context within which it is 'used'. Thus, dreadlocks may be a positive resource for a young person wishing to belong to a Rastafarian band, but negative in getting a job in a bank. For forestry work they may be neutral, ie make no difference to the outcome. In the transition to employment field other players often possess more capital and can exert more power than the young people, and it is the more resourceful players who determine the rules of the game (Bourdiue 1984). For example, exployers have the power to hire and fire, whilst training and education providers understand the systems better than the young people and have contacts and access to networks that many young people lack. Some parents have access to work through their own networks, though others do not. Young people also have resources, and can exert considerable influence on their own futures. But that influence can only be understood as part of complex interactions which are, in turn, located within local, national and sometimes global contexts involving institutional cultures and official rules for education, employment, school leaving, benefit payments etc.; which are, in turn, located within the economic social, and cultural environment, with its strong historical dimension.

Within such context it is helpful to see all the players making pragmatically rational decisions, from their own differing standpoints, within theier own differing horizons and with their own differing objectives. For example, young people may be primarily concerned with geeting a job and/or training programme which they want, employers may be concerned primarily with the labour requirements of running a business profitably, and training providers may be most concerned with creating viable traching groups. What results is a fluid misture of alliances, negotiations, agreements and conflicts.

Career decision making can only be seen as part of such interactions in the field. It is not just that choices have to be modified as the result of those interactions, Rather, the decisions themselves and the habitus within which they are taken, are formulated and modified through such on-going interactions. Sometimes choices are considered because they become available within the field. Sometimes, as when a parent arranges a job for their child with an employer they know, opportunities are created through such interactions. Our research focussed on youth training in Britain. However, Ann Brown, 1994-5 President of the American Educational Research Association, described how she came to study psychology at university. Her account illustrates a pragmatically rational decision which depended on a partly serendipitous opportunity, created by a fortunate interaction with an admissions tutor. The tutor and Brown were both being pragmatically rational within iverlapping horizons for action.

> "In high school, I specialised in 18th century literature and 19th century history, and was on my way to study history in college. Why switch? I saw a television programme on animal learning, on how animales learn naturally in their environments, an introduction to ethology... I looked up animal learning in my handy guide to universities and found that to study learning, you needed a degre in psychology. Thus prepared, I set our for an interview, having seen one television programme and read Freud's

> Psychology of Everyday Life on the train getting there. By chance the head of department was an expert in 18th century literature. We discussed poetry for 2 hours. I got a scholarship to study psychology!" (Brown 1994, p. 4).

It is the integration of pragmatically rational decision making within a socially and culturally grounded habitus, with interactions within the education/employment field, which allows us to combine Roberts's ideas about opportunity structures and Baumgartner's identitication of non-planned decision making responding to happenstance, whilst avoiding determinism. Yet, to complete this sociaological model, a thirs dimension is required - that of the life course.

Transformations, Turning Points and Routines

Within current literature on the transition to work, a common concept is that of 'career trajectory' (Furlong 1992). Banks et. al. (1992) argue that there are patterns to career progression which they describe as trajectories. These are largely dependent on the background characteristics of the young people studied, such as social class, gender, ethnicity, geographical location and level of academic achievement. They could have added to this list the historical context, for it is also apparent that the likely trajectory through education, training and employment for a white working class male would have been wuite different in 1955 as compared with 1995, because of changes in educational and training provision and in the labour market (Ashton and Maguire 1986).

"Career trajectory" implies a subtle determinism about choices made and the pathways embarked upon are somehow set and predictable, at least to an extent. Trajectory is a mathematical metaphor, which implies that if we know the starting point, the angle and the velocity, we can predict where the endpoint will be and what point will have been reached after intermediate periods of time. Within the concept of trajectory is a sense in which the future progression of a young person is both knowable and known. Strauss (1962) suggests that we often describe this 'knowability' according to either to two metaphors. The first is that of the career ladder. From this point of view, those early decisions around the transition to work are the lower rungs of the ladder. As our lives develop, we gradually climb in a direction that is clear and predictable to a knowledgeable outsider. Though plans and directions can change, these are seen as occational aberrations when a person changes track, stepping (or falling!) from one ladder to another. The other metaphor for career development, according to Strauss, is that of cooking and egg. Whether we poach it, fry it boil or scramble it, it will always be recognisably an egg. This metaphor is seen in studies which emphasise the segmented nature of career progression fue to factors such as class, gender or ethnicity. Working class males, let us say, can develop in a variety of ways, but their central 'working class maleness' will always allow the expert outsider to predict the range of opportunities and types of trajectory that they will follow. Through such patterns may be a reality in many societies, we have seen that Tait (1993) warns of the dangers that researchers describing such patterns may, wittingly or unwittingly, be themselves creating the very social reality they analyse. Though this is probably true, it does not invalidate the commonly held view that life changes in large populations are indeed strongly patterns by social class and other factors (Furlong 1992, Banks et al. 1992, Kerkhoff 1993, Roberts 1993). However, it is a fallacy to apply models based on the explanation of patterns in large populations to the interpretation of the actions of single individuals. There can be a logical circularity about trajectory models which Strauss helps us to challenge. Because the patterns resulting from behaviour can be measured it is sometimes assumed that they are a sufficient explanation for the individual behaviours that they are made up of. Having made that assumption, individual behaviours, based on class, gender and ethnic identity, are then assumed to 'explain' the patterns with which we started.

For the individual, Strauss (1962) claims that neither the ladder nor the egg metaphor for career development is appropriate.

> "Development, then, is commonly viewed either viewed either as attainment, or as sets of variations on basic themes. In either case, you as the observer of the developmental pattern are omniscient; you know the end against which persons are matched, or you know the basic themes on which variations are composed. Neither metaphor captures the openended tentative, exploratory, hypothetical, problematical, devious, changeable, and only partly unified character of human courses of action" (p. 65).

He goes on to talk about career development as a series of 'turning points'. These points in development occur when an individual has to take stock, to re-evaluate, revise, resee, and rejudge' (p. 71). Strauss claims that turning points are found in all parts of our lives, includins occupational career. In many careers there is a predetermined structure to these turning points, some of which involve formalised status-passage. However, even within organisations where official structures resemble ladder like trajectories, many individuals fail to match the predetermined norms. He describes, for example, problems of pacing and timing, and of mismatch between personal motivations and official structures.

In many life course studies, similar notions of turning points are often used. Denzin (1989) ca;;s them 'epiphanies'. Working in Finland, Antikainen et al. (1996) talk about life changing learning events, whilst Alheit (1994), writing about youth unemployment in Germany, talks of 'biographical discontinuity'. In all cases, the central idea is the same. At a turning point a person goes through a significant transformation if identity. Careership can be seen as an uneven pattern of routine experience interspersed with such turning points. Within each turning point, career decisions are pragmatically rational and embedded in the complex struggles and negotiations of the relevant field.

None of these studied makes an attempt to classify different types of turning point. In our data it was possible to discern categories, though many turning points are a combination of two or even all three types. The first category is structural. Such turning points are determined by external structures of the institutions involved. One such structural change comes at the end of compulsory schooling, when young people have to choose whether to stay in full time education or leave. Another would be at the compulsory retirement age. Other turning points are self-initiated, that is, the person concerned is instrumental in precipitating a transformation, in response to a range of factors in his/her personal life in the field. Finally, turning points are forced on some, by external events and/or the actions of others. A common example is redundancy.

Some turning points can be planned and foreseen. Others cannot be predicted and, as Strauss makes clear, some can only be recognised with hindsight. This illustrates one of the fundamental weaknesses of the trajectory model of career development and a technical view of career decision making, for in both a high degree of predictability is assumed.

As a decision is made within a turning point, the habitus of the person is changed. Sometimes, this change resembles an incremental development, as when a school pupil changes into a university student, but still on the same career pathway into, for example, dentistry. On other occasions, a turning point results in a much more dramatic transformation, as when Ann Brown was transformed from a student of history into a budding psychologist. Such transformations can be confortable or traumatic, for example when forced redundancy or severe injury forces the subject into an identity with they are uncomfortable.

The impact of turning points on habitus varies. For example, Alheit (1994), talking about redundancy, suggests that 'the loss of work may then be more a "smooth" biographical discontinuity, such as the death of a close relative; instead it may be a chaining together of different discontinuity experiences, which can then be coped with individually in very different ways.' (p.6, original emphasis). This is plausible, with the proviso that the relationship between different experiences and different identities will vary from person to person. For some, loss of a job may be more all enveloping than certain bereavements.

Most studies using the idea of turning points and spiphanies (Antikainen et. al. 1996, Denzin 1989, Strauss 1962) concentrate of the turning points rather than the interspersed periods of routine. Yet turning points are inseparable from the routines that follow and precede them and those routines are of central importance to career transformation. There are several different types of routine and we have identified five thus far, in the Training Credits study and elsewhere, though sometimes more than one type is combined and the distinctions between them are artificial.

Some routines are confirmatory. That is, they reinforce a career decision already made, so that the new identitu develolps broadly in the way in which the subject hoped and intended. Such confirmatory routines are part of the development of identity and habitus, and the divide between routine and turning point is largely arbitrary. It is the combinated effect of the two which is important.

Another type of routine is contradictory. This time, the person's experiences undermine the original decision, as he/she becomes dissatisfied and either begins to regret an original change or, alternatively, decides that the current experience is no longer adequate or appropriate. One of our subjects, Laura, went through two contradictory routines, in a shop and latter in a nursery school. In both cases, after a very short confirmatory period, her experiences made her less and less satisfied with her lot and she resigned. The result of such contradictory routines is to undermine the identity assumed at the previous turning point. The result can be either a self-initiated further turning point, a change in job location whilst still continuing a career, or the development of coping strategies such as a focus on home or leisure interests to deflect attention away from dissatisfaction with work.

Other routines are socialising.That is, they confirm an identity that was not originally desired. Helen wanted to be a car body sprayer, but was made redundant. When she first took another placement in a record shop she saw it as a stop gap and still intended to recommence her car spraying career as soon as the opportunity arose. However, six months later she had become socialised into seeing herself as a shop assistant, intending to continue car spraying only as a hobby. It was the turning point combined with the socialising routine that followed it that brough about her transformation of identity. Bates (1990, 1993) describe a similar process as a group of young women were socialised into the role of caring for the elderly and their original ambitions to work with children were cooled out.

Other routines are dislocating. In these cases the person lives with an identity they do not like, neither becoming socialised to accept it, nor feeling able to initiate a transformation, perhaps because they hanker after a previous identity which is no longer accessible to them. This can happen, for example, as a result of traumatic illness or accident when the person continues to see the previous activity as desirable, even though it is now impossible to attain.

Evolutionary routines occur when a person gradually changes, outgrowing their original career identity, in ways that are not especially contradictory or painful.

Such evolutionary routines may result in an eventual transformation, with or without a contributing turning point.

Conclusions

The various elements that make up this model of careership cannot be separated except as an analytical devide. Everything takes place within a macro-context which has social, political, economic, cultural, geographical and historical dimensions. Within this is the field, with its interactions, power struggles, alliances and negotiations, where the rules of the game are determined by those interactions together with the formal regulations. Within a field, people make pragmatically rational decisions within their culturally derived horizons for action, at turning points. These turning points are both preceded and followed by periods of routine, which themselves are located within the field and the macro-context. The periods of routine and the turning points are themselves inter-related, so that neither can be understood fully without the other, and the separation between them is often arbitrary. The pathway from turning point can be predictable and smooth or irregular and idiosyncratic.

It is possible that elements of this model can be applied with to other parts of personal development, such as adolescence, learning, marriage. old age etc. However, we have little direct evidence of that, thus far. The theory is firmly grounded in data on training and career decision making, and the term 'careership' signals this fact. Occupational careers develop and the individual is influential if not always instrumental in that development. Careership is not predetermined but subject to change, which is sometimes unforeseen and sometimes planned.

It this model of careership has achieved nothing else, we hope it has demonstrated the need for a sociological look at career decision making, which incorporates, yet goes beyond, Robert's important insights about opportunity structures. Further, as we have argued elsewhere (Hodkinson and Sparkes 1995b, Hodkinson et al. 1996, Hodkinson 1996), the model demonstrates the futility of policy making that over-simplifies, or is ignorant of, the social and cultural complexity at which it is directed - in this case, simplistic technically rational training sysems, based on assumptions that young people and employers can and so act as rational customers for training. More tentatively, we think the model opens up useful perspectives on wider sociological issues such as the nature of identity, the relationship between structure and agency and even qualitative research methodology. Examining these will have to wait for future publications.

Acknowledgements

The study of Training Credits, upon which most of the theorising described above is based, was funded by the Economic and Social reseach Council (ESRC). We are grateful for their support, without which the study could not have been undertaken. We would also like to thank an increasingly large number of people who have given helpful critical feedback to our evolving thinking, including two anonymous reviewers. They are too numerous to name, and we hope they will accept this general acknowledgement.

Correspondance: Phil Hodkinson, Crewe School of Education, the Manchester Metropolitan University, Crewe Green Rd., Crewe, CW1 5DU, United Kingdom.

NOTE

[1] "Choice" is one of an increasing number of concepts the use of which is problematic. As this paper unfolds, much of the conceptual complexity of the term will be indirectly revealed. At thid point we are using the term in its widest sense, to include, for example, the 'choice' to take the only job or training place that is available, rather than to choose to do nothing. For reasons which will be discussed latter, many career choices are not made from a large menu of alternatives.

REFERENCES

ALHEIT, P. (1994) Taking the Knocks: Youth Unemployment and Biography - A Qualitative Analysis (London, Cassell).

ANTIKAINEN, A., HOUSTSONEN, KAUPPILA, J. and HOUTELIN, H. (1996) Living in a Learning Society: Life histories, identities and education, (London, Falmer).

ASHTON, D.N. and FIELD, D. (1976) Young Workers (London, Hutchinson).

ASHTON, D.N. and MAGUIRE, M.J. (1986) Young Adults in the Labour Market, Research Paper No. 55 (London, Employment Department).

ASHTON, D.N., MAGUIRE, M.J. and SPILSBURY, M. (1987) Labour Market Segregation and the Structure of the Youth Market, in: P. BROWN and D.N. ASHTON (Eds.), Education, Unemployment and Labour Markets (London: Falmer).

BACHRACH, P. and BARATZ, M. (1963) Decisions and Non-decisions: an analytical framework, American Science Review, 57 (3), pp. 632-642.

BANKS, M., BATES, I., BREAKWELL, G., BYNNER, J., ELMER, N., JAMIESON, L., and ROBERTS, K. (1992) Career and Identities: Adolescent attitudes to employment, training and education, their home life, leisure and politics (Milton Keynes, Open University Press).

BATES, I. (1990) No bleeding, whining Minnies: the role of YTS in class and gender reproduction, British Journal of Education and Work, 4 (1), pp. 79-90.

BATES, I. (1993) A Job which is 'Right for Me'? in: I. BATES and G. RISEBOROUGH (eds) Youth and Inequality (Buckingham, Open University Press).

BATES, I. and RISEBOROUGH, G. (1993) (eds) Youth and Inequality (Buckingham, Open University Press).

BAUMGARDNER, S.R. (1977) Vocational Planning: the Great Swindle, Personnel and Guidance Journal, 56, pp. 17-22.

BAUMGARDNER, S.R. (1982) Coping with Disillusionment, Abstract Images and Uncertainty in Career Decision Making, personnel and Guidance Journal, 61, pp. 213-217.

BENNET R.J., GLENNESTER, H., NEVISON, D. (1992) Learning Should Pay (Poole, BP Educational Service).

BLACKMAN, S. (1987) The Labour Market in School: New Vocationalism and Issues of Socially Ascribed Discrimination, in: P. BROWN and D.N. ASHTON (eds) Education, Unemployment and Labour Markets (London, Falmer).

BOREHAM, N.C. and ARTHUR, T.A.A. (1993) Information Requirements in Occupational Decision Making, research Series, No.8, (London, Employment Department).

BRITISH GOVERNMENT (1994) Competitiveness: Helping Business to Win (London, HMSO).

BRITISH GOVERNMENT (1995) Competitiveness: Forging Ahead., (London, HmSO).

BROWN, A.L. (1994) The Advancement of Learning, Educational research, 23 (8), pp. 4-12.

BROWN, J.S., COLLINS, A. and DUGUID, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning, Educational research, 18 (19), pp. 32-42.

BROWN, P. (1987) Schooling and Ordinary Kids: Inequality, unemployment and the new vocationalism (London, Tavistock Publications).

BOURDIEU, P. (1977) Outline of a Theory of Practice (Cambridge, Cambridge University Press).

BOURDIEU, P. (1984) Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste (London, Routledge and Keegan Paul).

BOURDIEU, P. (1993) Sociology in Question (London, Sage).

BOURDIEU, P. and PASSERON, J.-C. (1990) Reproduction in Education, Society and Culture (London, Sage).

BOURDIEU, P. and WACQUANT, L.J.D. (1992) An Invitation to Reflexive Sociology (Cambridge, Polity Press).

CBI (1993) Routes for Success - careership : a strategy for all 16-19 year old learning (London, CBI).

CHINN, C.A. and BREWER, W.F. (1993) The Role of anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Instruction, review of Educational Research, 63 (19), pp.1-49.

CLARKE, J., HALL, S., JEFFERSON, T. & ROBERTS, B. (1981) Subcultures, cultures and class, in: T. BENNET, G. MARTIN, C. MERCER, and J. WALLACOTT (Eds) Culture, Ideology and Social Process (London, Batsford).

CROSS, M. and WRENCH, J. (1991) Racial Inequality on YTS: Careers Service or Disservice? British Journal of Education and Work, 4(3), pp.5-24.

DENZIN, N. (1989) Interpretative Biography, Qualitative Research Methods Series, 17. (London, Sage).

DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E., SCOTT, P. (1994) Constructing Scientific Knowledge in the Classroom, Educational Researcher, 23 (7), pp.4-12.

ELSTER,J. (1978) Logic and Society (Chichester & New York, Wiley).

ELSTER, J. (1986) Rational Choice (Oxford, Blackwell).

FRYKHOLM, C., and NITZLER, R. (1993) Working life as pedagogical discourse: empirical studies of vocational and career education based on theories of Bourdieu and Bernstein, Journal of Curriculum Studies, 25 (5), pp. 433-444.

FURLONG, A. (1992) Growing Up in a Classless Society? School to Work Transitions (Edinburgh, Edinburgh University Press).

GASKELL, J., (1992) Gender matters from School to Work (Buckingham, Open University Press).

GIDDENS, A. (1984) The Constitution of Society: outline of the theory of structuration (Cambridge, Polity Press).

GIDDENS, A. (1991) Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age (Cambridge, Polity Press).

GINSBERG, E., GINSBERG, S.W., AXELRAD, S. and HERMA, J.L. (1951) Occupational Choice: An Approach to a General Theory (New York , Columbia University).

GRIFFIN, C. (1985) Typical Girls? Young Women from School to the Job Market (London, Routledge).

HAUGAARD, M. (1992) Structures, Restructuration and Social Power (Aldershot, Avebury).

HODKINSON, P. (1996) Careership: The Individual, Choices and Markets in the Transition to Work, in: J. AVIS, M. BLOOMER, G. ESLAND, D. GLEESON and P. HODKINSON Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work (London: Cassell).

HODKINSON, P. and HODKINSON, H. (1995) Markets, Outcomes and VET Quality: some lessons from a Youth Credits Pilot Scheme, Vocational Aspects of Education 47 (3), pp. 209-225.

HODKINSON P. and SPARKES A.C (1993) Young People's Choices and Careers Guidance Action Planning: A Case Study of Training Credits in Action, British Journal of Guidance and Counselling, 21 (3), pp. 246-261.

HODKINSON P. and SPARKES A.C (1994) The Myth of the Market: the negociation of training in a youth credits pilot scheme, British Journal of Education and Work, 7(3), pp. 2-20.

HODKINSON P. and SPARKES A.C (1995a) Taking Credits: A Case Study of the Guidance Process into a Training Credits Scheme, research Papers in Education, 10(1), pp. 75-99.

HODKINSON P. and SPARKES A.C (1995b) Markets and Vouchers: the Inadequacy of Individualist Policies for Vocational Education and Training in England and Wales, Journal of Educational Policy, 10(2), pp. 189-207.

HODKINSON P., SPARKES A.C and HODKINSON, H. (1996) Triumphs and Tears: Young People, Markets and the Transition from School to Work (London, David Fulton).

HOWARD. R.W. (1987) Concepts and Schemata: an Introduction (London, Cassell).

HUTTON, W. (1995) The State We're In (London, Jonathan Cape).

JENKINS, R. (1992) Pierre Bourdieu (London: Routledge).

KERCKHOFF, A.C. (1993) Diverging Pathways: Social Structure and Career Deflections (Cambridge, Cambridge University Press).

KIDD, J.M. (1984) Young People's Perceptions of their Occupational Decision-Making, British Journal of Guidance and Counselling, 12(1), pp. 25-38.

KRUMBOLTZ, J.D. (1979) A Social Learning Theory of Career Decision Making in: A.M.

MITCHELL, G.B. JONES and J.D. KRUMBOLTZ (eds) Social Learning and Career Decision Making (Cranston, R.I., Carroll Press).

LAW, B. (1981) Community Interaction: a 'Mid-Range' Focus for Theories of Career Development in Young Adults, British Journal of Guidance and Counselling 9(2), pp. [illegible]

LEE, D., MARSDEN, D., RICKMAN, P. and DUNCOMBE, J. (1990) Scheming for Youth: A study of YTS in the Enterprise Culture (Milton Keynes, Open University Press).

MACDONALD, R. and COFFIELD, F. (1993) Young People and Training Credits: and early exploration, british Journal of Education and Work, 6(1), pp.5-22.

McNEILL, J.K. (1990) A Question of Choice, MEd. dissertation, University of Sheffield.

MILLER, M. (1983) The Role of Happenstance in Career Choice, Vocational Guidance Quarterly, 32 (1), pp. 16-20.

MOORE, R. (1988) Education, employment and recruitment, in: R. DALE, R. FERGUSON AND A. ROBINSON (eds) Frameworks for Teaching (London, Hodder and Stoughton).

OKANO, K. (1993) School to Work Transition in Japan (Clevedon, Multi-Lingual Matters).

OKANO, K. (1995) Rational Decision Making and School-based Job Referrals for High School Students in Japan, Sociology of Education 68 (January), pp.31-47.

OSIPOW, S. (1990) Convergence in Theories of Career Choice and Development: Review and Prospect, Journal of Vocational Behaviour, 36(2), pp. 122-131.

RIKOWSKI, G. (1992) Work Experience Schemes and Part-time Jobs in a Recruitment Context, British Journal of Education and Work, 5(1), pp. 19-46.

ROBERTS, K. (1968) The Entry into Employment: an Approach Towards a General Theory, Sociological Review, 16, pp. 165-84.

ROBERTS, K. (1975) The Developmental Theory of Occupational Choice: A Critique and an Alternative, in: G. Esland, G. SALAMAN & M. SPEAKMAN (eds) People and Work (Edinburgh, Holmes McDougall with Open University Press).

ROBERTS, K. (1993) Career Trajectories and the Mirage of Increased Social Mobility, in: I. BATES and G. RISEBOROUGH (eds) Youth and Inequality (Buckingham, Open University Press)

RUMELHART, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition, in: R.J. SPIRO, B.C. BRUCE and W.F. BREWER (eds) Theoretical Issues in Reading Comprehension (Hillsdale, New Jersey, Lawrence Earlbaum).

SIANN, G. and KNOX, A. (1992) Influences on Career Choice: the Responses of Ethnic-Minority and Ethnic-Majority Girls, British Journal of Guidance and Counselling, 20(2), pp. 193-204.

SPARKES, A.C. and HODKINSON, P. (In Press) The Paradoxical Position of Careers Teachers in relation to the Training Credits Initiative as an Innovation, The Curriculum Journal.

STRAUSS, A. (1962) Transformations of Identity, in: A.M. ROSE (Ed) Human Behaviour and Social Processes: An *Interactionist Approach (London,* Routledge and Keegan Paul).

SUPER, D.E. (1953) A Theory of Vocational Development, American Psychologist, 8, pp. 185-190.

SUPER, D.E. (1957) The Psychology of Careers (New York, Harper).

SUPER, D.E. (1980) A life-span, life-space approach to career development, Journal of Vocational Behaviour, 16, pp. 282-298.

TAIT, G. (1993) Youth, Personhood and 'Practice of the Self': some new directions for youth research, Australia and New Zealand Journal of Sociology, 29 (1), pp. 40-54.

TAYLOR, M.J. (1992) Post - 16 options: young people's awareness, attitudes, intensions and influences on their choice, research Papers in Education, 7(3), pp. 301-335.

UNWIN, L. (1993) Training Credits: the pilot doomed to succeed, in: W. RICHARDSON, J. WOOLHOUSE and D. FINEGOLD (eds) The Reform of Education and Training in England and Wales (London, Longmans).

WILLIAMS, S.J. (1995) Theorisingclass, health and lifetvles: can Bourdieu help us? Sociology of Healts and Illness, 17(5), pp. 578-604.

WILLIS, P. (1977) Learning to Labour: How working class kids get working class jobs (Farnborough, Saxon House).

THE ROLE OF CAREER GUIDANCE IN SOCIETIES IN TRANSITION

LE ROLE DE L'ORIENTATION DE LA CARRIERE DANS LES SOCIETES EN TRANSITION
ROLUL ORIENTĂRII CARIEREI ÎN SOCIETĂŢILE ÎN TRANZIŢIE

PRESENTATION IN PLENARY SESSION

A.G. WATTS - UNITED KINGDOM

This title seems particularly appropriate for an international conference being held in Romania. The issue of what role career guidance has to play in societies in transition is especially acute in the countries of central and eastern Europe, which have been experiencing such a major political, economic and social transformation since the revolutions of 1989. But in fact, of course, all our societies are in transition. All advanced industrial societies are experiencing the discomforts and confusions of the transition to a post-industrial era. And Third World countries are experiencing the fallout from these massive changes, sometimes in the form of new opportunities, but sometimes in the forms of new threats reinforcing old bondages.

I will divide my paper into four parts. First, I will discuss the economic and political conditions which favour attention to career guidance and give it significance as a social phenomenon: I will draw here on a paper I gave to an earlier IAEVG conference (Watts, 1996a). Second, I want to make some comments on the role of career guidance in certain countries in marked transition, drawing on recent experience in central and eastern Europe, and also in South Africa. Third, I want to explore the role of career guidance in relation to social change in more general terms. Finally, I want briefly to outline some possible implications for guidance theory.

Conditions Favouring the Growth of Career Guidance

In broad terms, the growth of careers guidance is closely related closely to economic development. In relatively primitive societies, based on a subsistence economy, there is little division of labour. As agrarian-based societies become more wealthy and sophisticated, with more trade, there is greater diversity of roles, but allocation of such roles is determined largely by the family, caste or class into which one is born. It is with the growth of industrialization that the division of labour eventually extends to a point where these traditional mechanisms of role allocation start to break down, and formal guidance services may be developed to supplement them. This explains why it was at the turn of the century that the first vocational guidance services began to appear both in the

USA and in Europe (Brewer, 1942; Keller and Viteles, 1937). It also explains why in Third World countries formal guidance services are a much more recent development, and are still very limited in nature (Drapela, 1979).

At least as important as economic factors, however, is the impact of political systems. Unless individuals have some significant degree of free choice, guidance services have no role to play. In Maorist China at the time of the Cultural Revolution, for example, all guidance services were disbanded (Weiyuan, 1994). All school-leavers were sent to the countryside, without any choice, to spend a period working in agriculture. Those who went to university were assigned to courses with no consideration for what they were interested in - "that would be individualism, a capitalist vice" (Chang, 1993 edn. p. 605). Neighbourhood councils decided what training and occupations a member of the community should embark upon. To quit one's job was to incur severe social disapproval (Brammer, 1985). Individuals, in short, had little or no say in the direction of their working lives.

This is an extreme example, but countries with planned economies and totalitarian political systems, whether right-wing or left-wing, tend to have no space for guidance or to view it as a directive process designed to meet labour-utilisation needs. In the USSR under communist rule, for example, there was an obligation on all citizens to work, and on the authorities to find work for them. Jobs were commonly assigned by placement commissions; advancement was dependent significantly on membership of the Communist Party. Because society was viewed as composed of classes rather that individuals, individualistic activity as regarded with suspicion, and "careerism" in terms of personal quest for career success was disparaged (Skorikov and Vondracek, 1993). The concept of vocational guidance was blurred with vocational selection (Nowikova, 1991; Zajda, 1979); the task of vocational guidance was to adjust the individual's subjective view to reality to make it consistent with the objective needs of society (Machula, 1989). Teachers in schools were made responsible for vocational guidance, but their programmes tended to be no more that general orientation on current manpower needs along with appeals to fill the labour quotas (Drapela, 1979).

In general, it is in countries with market economies and democratic political regimes that guidance systems are likely to be viewed as significant social institutions, in three respects. The first is *economic efficiency*: a means of making the labour market operate more effectively. Guidance can, for example, ensure that the individual decisions through which the labour market operated are well-informed; it can reduce some of its market failures - for instance, drop-outs from education and training, or mismatches between supply and demand; and it can support institutional reforms designed to improve the normal functioning of the labour market (Killeen et. al., 1992). The second is *social equity* in access to educational and vocational opportunities: guidance can perform a valuable role in raising the aspirations of disadvantaged groups of individuals, making them aware of opportunities, and supporting them in securing entry to such opportunities. The third is *individual liberty*: the emphasis on the "active individual", affirming the value attached in democratic societies to people's rights to make free choices their own lives. This latter is the most distinctive rationale for guidance, suggesting as it does that to tackle economic efficiency and social equity through structural reforms alone is not enough. In a sense, guidance can be viewed as a kind of brokerage between individual needs and societal needs. It addresses both individual rights and individual responsibilities within a societal context. It is a means of encouraging individuals to participate in determining their role within, and their contribution to, the society of which they are part. In this sense it is a vital tool of civil society.

Central and Eastern Europe

The relevance of all this to the countries of central and eastern Europe is evident. Since the revolutions of 1989, the economic systems of these countries have been in transition in a number of respects: from the stability of price controls to the uncertainty of markets; from very high ratios of state-sector employment to growing ratios of private-sector employment, including self-employment and small businesses (Sorrentino, 1992). Their political systems have also been in transition, from totalitarian regimes to democratic structures. These transitions have been easier to manage in countries like the Czech Republic, which the reforms have in effect reconnected with their pre-Second World War history, than in countries like the former Soviet republics which have no past experience of democracy or of being a modern market economy (Barr and Harbison, 1994). They have also been easier to manage politically in countries where the old system was associated with oppression by a foreign Soviet regime, and people have been prepared to pay a price for freedom; the situation is different in countries like Russia and Romania where the repression of democratic culture was severe and imposed by their own government (Crawford and Thompson, 1994; Gallagher, 1995).

In all of the countries, however, the short-term result of the transition has been considerable disruption of life-styles and living standards, and high levels of unemployment. The extent and pace of the change should not be underestimated. In December 1989, the main unemployment office in Warsaw paid benefits to five people; a year later, more than a million Poles were unemployed and by mid-1993 the figure was 3 million (Barr and Harbison, 1994). Alongside unemployment have come massive growth in poverty levels, in crime rates and suicide rates; and political instabilities which can be fanned and exploited by demagogic politics and xenophobic nationalism.

The hope is that this pain will be transient, and that the reforms will in due course lead to higher living standards. The limitations of the command economy have been exposed: it is incapable of galvanizing human energies in a sufficiently flexible way to respond to change. The free market appears ultimately to be more effective, partly because it taps more deeply the motivational power of individual commitment, and partly because it is a self-adjusting system: the state can never have as much information, nor the capacity to respond to it as quickly or effectively, as the market (Barr, 1994). Hence Adam Smith's famous dictum that individuals encouraged to pursue their own interests are led by an "invisible hand" to promote an end which is no part of their intention - the public interest - and to do so more effectually that when they intend to promote it (Smith, 1776).

This paradox may explain Vaclav Havel's statement that the material aim of the reforms is subordinate to their "true aim", which is "to *empower* individual citizens" (Havel, 1994). Havel may have meant that it is subordinate *morally*, but it is also subordinate *temporally*, in the sense that it is from the sense of empowerment that the material benefits will eventually stem. Such empowerment involves giving people "knowledge and the freedom to use it". It requires "transferable job skills and well-functioning labour markets which allow people some power over their work" (*ibid*). An important form of such power is the power to *choose* their work, in a well-informed and well-thought-through way.

There are however problems here. In many areas, the conditions necessary for private markets to be efficient are absent. This is particularly the case in the labour market, where the initial effect of the reforms has largely been to destroy economically inefficient jobs, without generating the means to replace them. This is why there is a need for active labour-market policies, linked to economic development. Governments have to intervene in order to make the markets work. But this requires different kinds of intervention than the old command-economy model: interventions designed to support markets rather that replace them. In particular, it requires measures to be taken to build markets, to regulate markets, and - where necessary - to compensate for market failure.

Career guidance, as I have suggested, is a classic intervention of this kind. It is a means of helping individuals to maximize their choices within the situations with which they are confronted. It cannot of itself, beyond narrow limits, act as an instrument of economic regeneration. But linked to a range of structural measures, it can provide a means of lubricating these measures and reconciling them with the individual empowerment which ultimately is the engine that will determine their effectiveness. The subtlety of its *modus operandi* means that its importance can easily be overlooked by impatient policy-makers, and belies its potential power and significance.

Certainly there are signs of regeneration of career guidance services in central and eastern Europe, as the participation at this conference testifies. The aid programmes provided by the World Bank and other international organizations, as well as by private foundations like the Soros Foundation, have played an important role in supporting such developments. Many of them have, understandably, been linked to the imperative to respond to high unemployment levels. This has dangers attached to it, particularly if the guidance is largely placement-oriented and based on a narrow matching model. In this situation, the paucity of vacancies can easily cast guidance inter disrepute. Some initiatives have however included more active approaches to job-seeking, utilizing job clubs and the like (see e.g. Pauly, 1994). Some have also paid attention to encouraging entrepreneurship, helping individuals to explore possibilities for setting up businesses of their own. The boundary between entrepreneurship and black-economy activity is though a thin one, and the extent of the black economy in central and eastern Europe and the threat its growth poses to civil society - together with the tensions between the bureaucratic and entrepreneurial mind-sets - make this a difficult issue for official and officially-sponsored agencies to address.

The same is true of two further functions of guidance in relation to unemployment, identifies in the European Commission's Eurocounsel programme. The first is *activation*: assistance in finding ways of being active which do not involve a full-time permanent job in the primary labour market. The second is *coping*: supporting those who have little realistic chance of re-entering the labour market, perhaps through ill health or for other reasons, in finding ways of maintaining a fulfilling life and an active role in society (EFILWC, 1996). Arguably, too, there is an argument for some attention to context: helping individuals to understand the economic and political causes of unemployment, partly as a source of psychological survival (Watts and Knasel, 1985). Official employment services are unlikely to be able to manage broad approaches encompassing this range of functions. This argues for a multi-agency approach making use of private-sector and third-sector as well as public-sector organizations.

Within the countries of central and eastern Europe, such broad approaches may be difficult to develop. It is however important that they develop quickly, if career guidance is to be able to respond credibly to the challenge of unemployment. A further challenge is to move as quickly as possible away from reactive, crisis-oriented responses to unemployment, towards more proactive approaches to career development. Strong guidance programmes within schools and other educational institutions are critical here: one of their key roles is to help students develop the skills, knowledge and attitudes which will enable them to take responsibility for managing their own careers. This is not easy in school systems which under the communist regime encouraged dogmatic teaching and strictly restricted individual choice and diversity. One of the major structural obstacles to effective career guidance provision is that governmental responsibility for it tends to fall between ministries of education and of employment, and accordingly to be marginalised within both. This is true in central and eastern Europe (e.g. Ritook, 1993) as it is elsewhere. Effective structures which connect or cross-cut these ministries are critical to the quality and effectiveness of guidance programmes.

A final observation about the career guidance initiatives in these countries in the post-communist era is the attention which is being given to information systems and the use of information technology in such systems. Career information is essential, if not sufficient, for effective career guidance. Under the communist regime, career information systems designed for individual usage were ill-developed; the reforms mean that they now have a much more complex and volatile reality to relate to. High-quality systems need to be developed for describing the structure of educational and vocational opportunities and for ensuring that such descriptions are accurate, objective, comprehensive and up-to-date. Information technology as a powerful instrument for collecting, managing and disseminating such data. In addition, sophisticated computer-aided guidance systems can be developed which enable IT to be used not just for information but for delivering guidance itself. The Internet potentially greatly increases the range and accessibility of possible applications. The effective use of such technologies could provide a powerful means of accelerating the pace of change for guidance services within societies in transition.

South Africa

I have so far focused on central and eastern Europe. Before making some more general points, it might be instructive to look at another and more different example of a society in transition - South Africa - where I can draw more directly from personal experience. I did some work in South Africa on two occasions: in 1979, at the height of the apartheid regime; and in 1994, soon after the election of the new African National Congress government under Nelson Mandela.

Under the apartheid regime, severe restrictions were placed on the choice of work for blacks within the white areas - which was where most employment opportunities were located. Accordingly, a sophisticated career guidance system for the white community - strongly influenced by Christian Nationalist ideology - co-existed a limited or non-existent service for the black community (Watts, 1980). The contradictions of apartheid, however, led to the emergence of a small number of community agencies, funded by overseas governments and foundations and by large international companies, which attempted on a thin resource base to develop career guidance services for black people. They were part of a range of non-governmental organizations in a variety of fields, which played an important role both in developing services and in contesting apartheid (Harding, 1994). The career centres were concerned to make information on opportunities and on the obstacles to opportunities available, partly to help black people to make career decisions, but partly also to encourage them to agitate for political change (Walters, 1989). They led a vulnerable existence, with regular friction with government as they tested the boundaries of official tolerance.

With the political transformations of the early 1990s, the role of the career centres moved centre-stage. They had an experience of working with black people, and a credibility with black communities, which contrasted with the rigidity of the formal guidance system and its association with the discredited nationalist regime. The key issue was whether the professional resources of the formal guidance services could somehow be harnessed with the experience and innovative capacity of the centres. The issue was an urgent one, because with the end of apartheid and the advent of a new constitution, the funding for non-governmental organizations - which previously had come from sources opposed to the nationalist government - was in decline or being channelled through the new government. An important related question was whether the role of the centres was to be a *transitional* one, in due course becoming integrated into the formal structures: or whether they were to be *enduring* institutions, supplementing and complementing the official services.

The South African case accordingly raises with greater clarity the issue of the relationship between public-sector guidance service and third-sector services in societies in transition. Government has a responsibility, and alone has the means, to develop a strong guidance infrastructure. But the political imprint on its activities can undermine the credibility of its provision and pervert the purpose of such provision. Such strains become particularly evident at times of market transition. Third-sector services, for all their structural weaknesses, have a fluidity and a grass-roots groundedness which enables them to facilitate change and respond more effectively to change.

Career Guidance and Social Change

I have so far focused on some recent examples of societies in which the pace of transformation has been particularly rapid. As I mentioned at the beginning, however, all societies are in transition. In particular, all advanced industrial societies are currently experiencing the transition to a post-industrial era, in which the structures of work and of career are being massively reshaped. The pace of change stems from two linked forces: the impact of new technology, and the globalisation of the economy. The result is that all work organizations have to be prepared to change much more regularly and rapidly than ever before. Accordingly, they are less prepared to make long-term commitments to individuals. The psychological contract between the individual and the employer is being restructures: the old long-term relational contract, based on security and reciprocal loyalty, is in many cases being replaced by a short-term transactional contract based on a narrower and more purely economic exchange; where the relational contract survives, it commonly involves exchanging job security for task flexibility; either way, therefore, it needs to be constantly renegotiated (Herriot and Pemberton, 1995; Rousseau, 1996). Individuals now have to take more responsibility for their own career development, including learning new skills and knowledge. Security changes represent a "careerquake" (Watts, 1996b). The old concept of career was based on orderly progression up a hierarchy within an organization or profession. The foundations of this concept are being shaken and in many cases destroyed. In its place, a new concept of career needs to be built, redefined as the individual's lifelong progression in learning and in work. This new concept is in principle accessible to all, not just to the few. But it requires policy supports. One of these supports is lifelong access to career guidance.

This raises the question, however, of how such guidance is to be provided and funded. Hitherto guidance services have in the main been concentrated around the transition point from full-time education into the labour market. The resource base required has been reasonably modest. But if guidance is to be available on demand throughout people's lives, a major scaling-up of resources is needed. What is the role of government in relation to such scaling-up?

One model is for government to organize and administer the guidance provision. This however raises the difficulties already discussed about the bureaucratic and political constraints this imposes on the nature of the provision. At the other extreme, some have argued that guidance should be viewed as a market good, like any other: if individuals want it, they will pay for it. But this ignores the public interest in guidance as a public good, in the terms outlined earlier: as a means of making the labour market work more effectively, and reconciling economic efficiency with social equity and individual liberty. It also ignores the fact that many of the people who most need guidance are in the least position to pay for it.

This suggests that in reviewing appropriate structures for career guidance, we need to look at mixed models in which there may be roles both for the public and private sectors, and for the third sector too. In such models, government may reduce or withdraw from its role as *provider*, but maintain roles as *funder* and/or as *regulator* and/or as *facilitator*. The different models adopted in Germany, France and the UK (Watts et al., 1994; Rees et al., 1996) are of interest in this respect.

In Germany, vocational guidance has for some time been a formal monopoly of the Bundesanstalt fur Arbeit, which is a self-governing legal body financed by contributions from employers and employees to the social pensions insurance scheme. This body is controlled by the three social partners - employers and unions as well as government - which in effect ensure that their respective vested interests are balanced and that the individual's interests are given primacy. Other institutions - including schools and universities - have been prohibited from offering vocational guidance; private agencies have not been permitted. The rationale has been to help individuals to realize their basic right, enshrined in the German constitution, of free vocational choice. The monopoly has now been successfully challenged by a plethora of private-sector organizations in the executive outplacement market, and of third-sector organizations focusing on the needs of disadvantaged groups, the latter often combining guidance with other activities. The core services, however, remain highly centralized and strongly regulated.

In France, most services remain publicly-funded and free to the individual, but are more pluralistic, and increasingly based in the third sector. Services for school pupils are centralized and provided by civil servants employed by the Ministry of Education. Many of the organizations providing guidance to adults, however, are non-profit associations or public-sector agencies. Funding is provided on a contract basis or through capitation payment for the clients they attract. These involve quasi-market elements, through competition for the state contracts or, in the case of the capitation payments, for clients.

In the UK, the quasi-market elements have been taken further. In the case of young people, the statutory Careers Service has been contracted out on a competitive basis. Although in most cases the contracts have been won by the existing providers, these have been reconstituted as private companies - most of them non-profit companies limited by guarantee. There have also been some "new entrants", including a private-sector commercial company; and some "expansionism", with existing providers winning contracts for areas other than their own. In adult guidance, on the other hand, the government policy has recently been based on a two-level model: a foundation level, comprising free access to information plus some limited guidance support (this is to include a national telephone helpline and local information centres); and a second level, consisting of a range of services (e.g. individual counselling, group session, psychometric testing) supplied by a variety of providers in the public, private and third sectors, for which users are expected, where possible, to pay. The extent to which the new Labour government will maintain this policy is as yet unclear, but it seems unlikely that it will radically transform it.

These models provide a range of different responses to the need to reshape the role of government in relation services in societies in transition. The German model is based largely on a centralized operation, at one remove from government, with some diversification at the fringe. The French model is based on centralized, public-sector provision for young people, but on greater decentralization and quasi-market elements for adults. The UK model is based on decentralization and quasi-market elements for young people, and on an adult guidance strategy incorporating elements of public provision but also elements or a real market in guidance.

Implications for Guidance Theory

Finally, I would like to make a few comments about the implications of social change not only for the way in which guidance services are structured *organizationally*, but also for the way in which their work is conceived *theoretically*. Trait-and-factor approaches based on matching individuals to opportunities have a role to play in most guidance services. On their own, however, they are static conceptions, taking no account of change either in the individual or in the opportunity structure. Their inadequacies become particularly exposed at times of rapid change.

The developmental approaches promoted by Super (1957) are an attempt to respond to these limitations. They recognize the changing nature of the individual, and seek to support such change on a continuing basis. They are however predominantly psychological in nature, and only weakly framed to take account of social change.

Perhaps we now need models of guidance which pay more attention to the social context, to its changing nature to the individual's dynamic relationship with that changing context. Plant (1997) has advocated the concept of "green guidance", in which individuals are encouraged to consider the environmental implications of their career choices. A criticism of this approach is that it imposes one particular value frame on the guidance process. Giddens (1991), however, has pointed out that one of the distinctive features of the late modern age is that the self now has to be constructed as a reflexive process of connecting personal and social change. Personal decisions are also political decisions. This is particularly true of decisions relating to work, which is a key transaction through which individuals act one the world and influence it. Perhaps guidance should pay more attention to helping individuals explore the political nature of their personal choices, and to addressing the way in which they can be agents of - rather than victims of - social change.

REFERENCES

BRA, N. (1994). *The role of government in a market economy.* In Bra, N. (ed.): Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe: the Transition and Beyond. Oxford: Oxford University Press.

BRA, N., and HARRISON, R.W. (1994). *Overview: hopes, tears, and transformation.* In Bra, N. (ed.): Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe: the Transition and Beyond. Oxford: Oxford University Press.

BRAGGER, L.M. (1985). *Counselling services in the People's Republic of China.* International Journal for the Advancement of Counselling, 8(2), 125-136.

BREWER, J.M. (1942). *History of vocational guidance.* New York: Harder.

CHANG, J. (1993 edn). *Wild Swans* (first pub. 1991). London: Flamingo.

CRAWFORD, I., and THOMPSON, A. (1994). *Driving change: politics and administration.* In Barr, N. (ed.): Labour Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe: the transition and Beymond. Oxford: Oxford University Press.

DRAPELA, V. (ed.) (1979). *Guidance and Counselling around the World. Washington*, DC: University Press of America.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1996). The Role of Adult Guidance and Employment Counselling in a Changing Labour Market. Loughlinstown, Co. Dublin: EFILWC.

GALLAGHER, T. (1995). *Romania after Ceausescu.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity.* Cambridge: Polity Press.

HARDING, G. (1994). *From Global to Local: Issues and Challenges Facing NGOs.* Durban: Olive.

HAVEL, V. (1994). *Foreword.* In Barr, N. (ed.): Labor Markets and Social Policy in Central and eastern Europe: the Transition and Beyond. Oxford: Oxford University Press.

HERRIOT, P., and PEMBERTON, C. (1995). *New Deals: he Revolution in Managerial Careers.* Chichester: Wiley.

KANTER, R.M. (1989). *When Giants Learn to Dance.* New York: Simon & Schuster.

KELLER, F.J., and VITELES, M.S. (1937). *Vocational Guidance throughout the World.* London: Cape,

KILEEN, J., WHITE, M., and WATTS, A.G. (1992). *The Economic Value of Careers Guidance*, London: Policy Studies Institute.

MACHULA, C.S. (1989). *The Soviet school reforms of 1984: making career development a matter of state control.* Career Development Quarterly, 38(1), 39-56.

NOWIKOVA, T. (1991). *Problems of vocational orientation in the USSR.* Educational and Vocational Guidance, 52, 8-15.

PLANT, P. (1997). The *evolving role of the guidance counsellor.* Educational and Vocational Guidance Bulletin, 59, 30-34.

PULAY, G. (1994). *The role of counselling in occupational policy.* Educational and Vocational Guidance Bulletin, 56, 4-6.

REES, T., BARTLETT, W., and WATTS, A.G. (1996). *The marketisation of guidance services in the UK, France and Germany.* Paper delivered to a conference on "Research on Lifelong Learning: Implications for Policy and Practice" held at the University of Newcastle, November.

RITOOK, M. (1993). *Career development in Hungary at the beginning of the 90's.* Journal of Career Development, 20(1), 33-40.

ROUSSEAU, D.M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations.* Beverly Hills, CA: Sage.

SKORIKOV, V., and VONDRACEK, F.W. (1993). *Career development in the Commonwealth of Independent States.* Career Development Quaterly, 41(4), 314-329

SMITH, A. (1776). *An Enquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations.* Edinburgh: Black.

SORRENTINO, C. (1992). *Analyzing labor markets in central and eastern Europe.* Monthly Labor Review, 115(11), 43-46.

SUPER, D.E.(1957). *The Psychology of Careers.* New York: Harper & Row.

WALTERS, S.(1989). *Education for Democratic Participation.* Cape Town: Centre for Adult and Continuing Education, University of the Western Cape.

WATTS, A.G. (1980). *Careers guidance under apartheid.* International Journal for the Advancement of Counselling, 3(1), 3-27.

WATTS, A.G. (1996a). *A framework for comparing careers guidance systems in different countries.* Educational and Vocational Guidance Bulletin, 58, 53-63.

WATTS, A.G. (1996b). *Careerquake.* London: Demos.

WATTS, A.G., GUICHARD, J., PLANT, P., and RODRIGUEZ, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

WATTS, A.G., and KNASEL, E.G. (1985). *Adult Unemployment and the Curriculum.* London: Further Education Unit.

WEIYAN, Z. (1994). *The history and current state of careers guidance in China.* Eductional and Vocational Guidance Bulletin, 55, 1-7.

ZAJDA, J. (1979). *Education for labour in the USSR.* Comparative Education, 15(3), 287-299.

DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL MODEL OF THE CAREERS GUINDANCE INTERVIEW: RESEARCHING THE EXCHANGE OF MEANING BETWEEN CLIENT AND PRACTITIONER

LE DEVELOPPEMENT DES MODELES CONCEPTUELS POR L'INTERVIEW D'ORIENTATION DE LA CARRIERE: RECHERCHE SUR L'ECHANGE DE SENS ENTRE LE CLIENT ET LE PRATICIEN

ELABORAREA UNOR MODELE CONCEPTUALE PENTRU INTERVIUL DE ORIENTARE A CARIEREI. CERCETAREA SCHIMBULUI DE SEMNIFICAȚII ÎN RELAȚIA CLIENT - PRACTICIAN

Sally WILDEN, Nelica LA GRO - UNITED KINGDOM

Summary

Recent research has highlighted limitations in our understanding of the dynamics occurring within the careers guidance interview. This study considers how the client and practitioner engage in the exchange within the interview and how meanings are negotiated and received by each of the participants. The study examines a sample of guidance interviews in order to identify and compare client and practitioner perceptions of helpful and unhelpful interventions and how these relate to change in understanding. Results show practitioners report significantly more helpful interventions than clients and there is limited agreement in the identification of interventions. Three thematic categories have been derived to group the helpful interventions and this analysis provides the basis for the development of a conceptual model of the interview. Further research will test the model and assess its potential to inform careers guidance training and practice.

Background to the Research

The guidance interview is currently the subject of renewed interest, both in terms of processes occurring within the interview and outcomes (Kidd et al., 1994; Robinson & Halliday, 1987; Savickas, 1992). Observations from the field, recent research and discussions with students, trainees and qualified guidance workers indicate that the effective integration of theories with practice in relation to the guidance interview remains an area of concern. This includes both the area of practical application and conceptual understanding. A limited amount of research has been carried out in this area in the UK. There is an urgent to re-examine and clarify aspects of careers guidance interviews through a programme of empirical research. The research aims both to contribute to current debates in the literature and to inform guidance training providers and practitioners.

The Guidance Interview: Questions and Issues

Various theories influence the training of guidance practitioners and each raises different questions. Roger's (1951) qualities of congruence, acceptance and empathy produce an encouraging setting and conditions for the interview, fostering the client/practitioner relationship. These conditions, however, do not account for the different career guidance events that occur in interviews. Super's developmental theory (1990) ensures that client's career decisions are seen in the light of the client's developmental history, but as a working model his theory is not easily accessible to the careers guidance practitioner. Egan's (1990) process model which identifies successive stages for the helping interview and incorporates comprehensive skills training does much to provide a workable framework. However, because it was not developed as a specific model for careers guidance, it does not account for how career choices are made or to define the possible interventions made bay professionals in this process.

Listening to guidance workers discuss their interviews, it becomes apparent that whilst they value the skills training of Egan, they lack a framework that helps them interpret and understand client's needs/concerns and how these should be progressed in the course of the interview. Challenges to the existing accounts of guidance and counselling interview practice have come from Moir (1993) and Robinson and Halliday (1987). For example, Robinson and Halliday present a detailed critique of the microskills approach represented by authors sucks as Egan (1982), and Ivy et al (1983) for their inability to explain how an understanding of a client's problem is reached via the microskills framework. In particular, their failure to account for what is involved in this task.

Kidd et al., (1994) investigated how practitioners use theory in careers guidance interviews. They conclude that guidance practitioners take a pragmatic approach to their interviewing. Evidence is presented to show that professionals 'adopt' and adapt' models in terms of their usefulness and adaptability to the wide range of client groups encountered in equally wide range of contexts. Emerging from this research is variance in the degree to which guidance practitioners consciously use models of guidance in their day to day work. They suggest that further debate about the role of theory in practical skills training is needed and raise the question of how theory should be integrated with practical training.

Exchange of Meaning

The research programme was influenced by other investigations that have utilised a 'schematic processing model', designed to explore the cognitions of practitioner and client (Toukmanian & Rennie, 1992). A schema is understood as an organising framework of knowledge about a specific domain which both influences the use of information and also filters out irrelevancies that structure the 'sense-making' cognitions of the person. It follows that a person's schemata have the potential to be continuously developed as new experiences enter their field of cognition and conform or modify the existing schematic structures (Neisser, 1976; Rumelhart, 1986).

Modification and development of these schematic structures involves participation in and with the environments - in particular, the social environment and the social encounters experienced. A person's own representations of 'how things are' can be substantiated or altered through their account and explanations when 'talking it through'. It is 'through language in the service of personal development' (Coupland & Nussbaum, 1993) that we test out versions of events to see if they make sense. In the encounter between careers guidance practitioner and client, this can include version of self, ideas, routes and plans. Making sense involves practitioner and client in a transaction of meaning.

The first challenge for the interview is to engage with the task of allowing the respondent to enter fully into the exchange of viewpoints, whilst at the same time being able to structure relationships within the discourse. The second is for the empowerment of the client to extend beyond the interview, i.e. to help clients apply insights gained in the interview to their own life situation. Imposed or shared meanings require closer examination because at some point commitment to one or the other will require the interviewer to be convinced of their effects. The fact that the interview could be the first one for clients or that they may be very ill-practised at this kind of event means that the practitioner has huge advantages in this situation. The practitioner must, therefore, make a conscious and continuing effort to give their clients entry in the flow of exchanges so that the direction with its twists and turns does not solely satisfy the practitioner's interests.

Method

The research is informed by work carried out in the area of constructionism and considers the issue of changes in clients and practitioners cognitive schema. A qualitative and in-depth methodology was required that enables the researchers to 'make sense' of the interchanges and understandings occurring within the interview. The chosen approach was drawn from work carried out in the counselling field which used a technique termed "Interpersonal Process Recall' involving clients reviewing a video or audiotape and explicitly describing particular processes during the review. The focus is on 'significant change events' occurring during the interchange Elliott (1984) described his approach as "a discovery-oriented method".

This methodology was chosen because it has the potential to identify particular moments of significance. These moments can then be analysed in a discrete fashion and help to answer the research question. What are the processes occurring for both the practitioner and client? What points do they experience the interview as having a significant impact in terms of meaning? Do these points coincide? It can also illuminate the relationships between critical points within the interview, thus providing a better understanding of how the interview develops in a sequential manner. A central construct used within the research is the notion of 'helpfulness'. The aim is to establish what the client and the practitioner found helpful in the interview in terms of increasing their understanding or 'sense of what is going on' as compared to 'useful' in terms of outcomes.

The aim of the study was to understand and build up a description of the 'change phenomenon' within the interview. The method enabled an empirical assessment to be made of the significant points identified by the two parties. The intention was to develop a classification system of 'working categories' that would help to interpret the change points. The study drew on the approach advocated by grounded theory (Strauss & Corbin, 1990) where there is a continuous interplay between data collection and evolving conceptual categories. These are developed and refined through further data collection and analysis, so providing 'building blocks for subsequent theorising' (Pidgeon & Henwood, 1996, p. 87).

Sample & Procedure

The sample consisted of six guidance interviews. All clients requested a guidance interview and presented concerns relating to career transitions and decision-making and the practitioners were all experienced careers advisers, 3 female and 3 male, one being from an ethnic minority background.

After the interview, the clients and practitioners were briefed. Each was given a written set of instructions, describing the process by which they would review the videotape. They were requested to: identify significant interventions by the practitioner and indicate if they were 'helpful' or 'unhelpful'; explain the rationale and indicate how that particular intervention change their understanding and specify the intentions of the interviewer. The practitioner and client then separately viewed a video of the interview. The researcher used a proforma to note client responses to the four statements described above. The full interview was transcribed from the videotape, and the information from both the client and the practitioner was then mapped on to transcripts of the interviews.

Results and Discussion

The results were summarised and tabulated to record the number of interventions identified as helpful, unhelpful and mixed in the six interviews. The number of times practitioner and client identified the same intervention and whether these were viewed as helpful or unhelpful by both parties was also noted.

Differences between client and practitioner responses were examined by statistical analysis. Analysis showed the differences between the number of interventions reported by clients and practitioners and the reported number of unhelpful interventions were significant. However, practitioners report significantly more helpful interventions than clients (means = 5,56 and 13 respectively, n = 12, t = 2,70, p = 0,02).

Table 1. Summary of helpful and unhelpful responses made by client and practitioner

	Client n	Client %	Practitioner	Practitioner	Total	%
Helpful	34	21	78	49	112	70
Unhelpful	33	21	14	9	47	30
Total	67	42	92	58	159	

Analysis of the results, using a Chi Squared test, confirmed the above interpretation. The results, indicated that practitioners were significantly more likely than clients to identify the intervention they reported to be helpful as opposed to unhelpful ($x^2 = 19{,}7$, df = 1, $p < .001$).

The development of categories was based on two researchers analysis of clients 'and practitioners' commentaries, that had been recorded after each interview. Examination and cross checking was carried out between the actual response (i.e. the words used), the rationale attached to its significance (i.e. why it was important), the intention of the practitioner and the resultants change in understanding. Each intervention was analysed in this way and this led to the formation of indexing categories, which were labelled: affective, organisational and transformational. The process enabled the descriptions of the categories to be further clarified and refined. Review of the large number of meanings and conceptualisations of the organisational category (which held the highest number of responses) led to differentiation into two sub-categories, i.e. explanations of the conduct of the interview and clarifying meanings. Future work will continue this process of interpretation and refinement.

The following are the working definitions of the three categories:

Responses which were categorised as 'affective' referred to clients' feelings of being understood or comprehended, particularly in relation to their concerns or motivations. They also covered positive feedback to the client of self-worth and achievement. The practitioner's explanation in their commentaries after the interview were similar to the client's interpretation, primarily relating to helping the client clarify feelings and positively validating the client.

Within the organisational category explanations about the conduct of the interview, covered the practitioner's clarity of explanation about the agenda of the interview, which issues were pertinent to careers guidance, and how client and practitioner could work effectively together. Clients found it was helpful to have a systematic line of questioning, that responses were organised, and that there was a focus on a particular task for discussion. This dimension has been highlighted by other researchers such as Martin (1992) who notes the importance of roles and 'explicit partnership'.

The second sub-category concerned clarifying meanings: the practitioner's ability to highlight or 'foreground' particular issues; to move from generalised statements about career preferences, opportunities and work values to greater specificity and identification. This included suggestions on how to research information, identifying not only the source but the purpose of the research, and how this related to the client's career development. Both strands of the organisational category contribute to the development of ordering, specifying, indetifying or focusing.

Finally the transformational category appeared to relate to insights leading to a re-interpretation or re-structuring of the situation. Here the practitioner interpreted elements of client responses leading to greater integration or change in the client's conceptual map. The number of interventions categorised as transformational were significantly fewer than in the other two categories (5 from a total of 163 reported interventions).

Conclusion

The intention at the start of the study was to investigate how the client and practitioner made sense of the exchange in the guidance interview. The complexity of the context of guidance and issues raised by generalising from micro-analytic studies means the initial framework needs further testing.

The research has identified categories of interventions that result in positive impact for the client and constructed a relationship between category, function and client cognition. Interventions that led to negative impact have also been identified. These relate both to lack of clarity about the procedure or conduct of the interview, and to confusions around expressions, intentions and meanings. Clients 'comments reveal that practitioners' intentions when framing a response were often not realised, endorsing Robindon & Halliday's (1987) view that proficient use of skills will not necessarily lead to shared understanding.

We have also provided evidence of the very low level of common points identified by both practitioner and client (6 out 163 points were commonly identified as helpful). This low proportion of overlap raises many questions about what is being shared in the 'public arena'. Why are there so few helpful points in common? Commentaries on the interview produced by clients revealed feelings of bewilderment and frustration at the lack of progress and the circularity of discussion. A reassessment of how to structure the interview is required to reduce this sense of randomness and so develop greater integration.

In order to develop this work we intend:

1. To test out identification and description of categories arising from this study by inviting a group of practitioners to draw up category descriptions from practitioner and client commentaries. These will be compared with descriptions identified in this study to establish levels of consistency in definitions or working categories and in the allocation of responses. This approach, using respondent validation (Henwood & Pidgeon, 1992), will provide information on how meaningful the categories are to practitioners and so will inform the development of theoretical constructs.

2. To record a further sample of interviews where only practitioners will identify significant moments. Vlients will be asked to comment on these points in terms of their understanding of the interviewer's intention and the impact on the client.

3. To invite clients and practitioners after the interview to produce their own 'schematic maps', indetifying the schemas of self and environment in relation to the client's career trajectory. We will draw comparisons from the way in which this is depicted by each party.

(Paper submitted to British Journal of Guidance and Counselling)

REFERENCES:

COUPLAND, N. & NUSSBAUM, J.F. (Eds) (1993). *Discourse and Life Span Identity*. Newbury Park, CA: Sage.

EGAN, G.(1982). *The Skilled Helper* (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

EGAN, G. (1990). *The Skilled Helper: a Systematic Approach to Effective Helping* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

ELLIOT, R. (1984). *A discovery-oriented approach to significant events in psychotherapy: interpersonal process recall and comprehensive process analysis*. In L. RICE & L. GREENBERG (Eds), *Patterns of Change: Intensive Analysis of Psychotherapy Process*. New York: Guilford.

IVEY, A.E. (1983) *Intentional Interviewing and Counseling*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

KIDD, J.M., Kileen, J., JARVIS, J. & OFFER, M. (1994). Is guidance an applied science?: the role of theory in the careers guidance interview. *British Journal of Guidance and Counselling*, 22(3), 385-403.

MARTIN, J. (1992). *Cognitive-mediational research on counselling and psychotherapy*. In TOUKMANIAN, S.G. & RENNIE, P.L. (Eds), *Psychotherapy Process Research: Paradigmatic and Narrative Approaches* Newbury Park, CA: Sage.

MOIR, J. (1993) *Occupational career choice: accounts and contradictions*. In BURMAN, E. & PARKER, I. (Eds), *Dicourse Analytic Research*. London: Routledge.

NEISSER,U. (1976) *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*, San Francisco: Freeman.

PIDGEON, N. & HENWOOD, K. (1996). *Grounded theory: practical implementation*. In RICHARDSON, J.T.E.(Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: British Psychological Society.

ROBINSON, V. & HALLIDAY, J. (1987). A critique of the microskills approach to problem understanding. *British Journal of Guidance and Counselling*, 15(2) 113-124.

ROGERS, C.R. (1951). *Client Centred Therapy*. London: Constable.

RUMELHART, D. (1986). Schemata and cognitive system. In WYER, S.R. & SRULL, T.K. (Eds), *Handbook of Social Cognition* (Vol 1) (pp.161-168). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

SAVICKAS, M.L. (1992) Career counselling in the post modern era. Paper presented to Perspectives on Counselling for the 21 st Century, *Symposium of American Psychological Association*, 14-18 August.

STRAUSS, A.L. & CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In BROWN, D., BROOKS, L. et al. (Eds). *Careers Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice (*2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

TOUKMANIAN, S.G. & RENNIE, P.L. (1992). *Psychotherapy Process Research: Paradigmatic and Narative Approaches*. Newbury Park, CA: Sage.

A COMPREHENSIVE GUIDANCE PROGRAM FOR THE WHOLE SCHOOL

UNE PROGRAMMES COMPREHENSIFS POUR DES ECOLES
UN PROGRAM DE ORIENTARE COMPREHENSIV PENTRU ŞCOLI

PRESENTATION IN PLENARY SESSION

Norman C. GYSBERS. - U.S.A.

It is an honor privilege for me to speak at the 1997 International Association for Educational and Vocational Guidance and I wish to thank the conference organizers for asking me. I particularly appreciate being here at this conference because it gives me the opportunity to talk about the topic, A Comprehensive Guidance Program for the Whole School, that is very relevant to the theme of the conference, Career: Chance or Planning. It is a topic that I have been working on and writing about for the past twenty-seven years.

In focusing on comprehensive guidance programs for the whole school to meet the educational and vocational guidance needs of all students, I do not suggest that the needs of adults for educational and vocational guidance are less important. Nor do I suggest that other delivery systems for educational and vocational guidance outside of the schools such as government agencies and private institutions are less important. In fact, as Watts, Hawthorn, Haffbrand, Jackson, and Spurling (1997) pointed out, "... individuals need to have access to high-quality guidance throughout their lives" (p. 217). I firmly believe that high-quality guidance must be available to all individuals of all ages and circumstances.

At the same time however, I am also firmly convinced that high-quality guidance must begin in the early years of schooling and continue throughout the school years. This point was underscored in a discussion paper, Ready for Change, published by the Canadian Guidance and Counseling Foundation as follows: "Career education and career exploration (guidance) must be provided for all students beginning in the early school years...to be followed by career planning programs in the later school years" (Canadian Guidance and Counseling Foundation, 1993, p. 12). Watts, et al (1997) made the same point by stating that "... the foundations for lifelong career development need to be laid in schools" (p. 218).

Given the premise of the need for and importance of educational and vocational guidance during the school years, the questions I will address in this presentation are: What should be the content for guidance in the schools?, How should guidance in the schools be organized?, and How can guidance in the schools be evaluated?

What Should Be The Content For Guidance?

Over the past decades there have been many pronouncements in the literature and in meetings around the world about what knowledge and skills students need to prepare themselves for our comply and changing world. In addition to the basic knowledge and skills that are featured in the academic and vocational curricula of our schools, it is clear that students will require additional knowledge and skills that are unique to guidance and best delivered by guidance. What guidance knowledge and skills will be required? For example, the International Association for Educational and Vocational Guidance has recommended that "Through guidance the individual (student) is expected to develop: Work values and an appreciation of the salience of work to one's persona; Ability to manage one's own life; Planfulness or future perspective; Exploration of Educational and employment opportunities; Information about education and work; Decision making knowledge and skills; Skills of reflection on, and learning from, experiences; and, Reality orientations to self, and self-in-environment" (International Association for Educational and Vocational Guidance Newsletter, 1994). Similarly, the Career Education Association of Victoria, Australia and the Dusseldorf Skills Forum of New South Wales, Australia, identified the following content: self knowledge and self awareness, educational and occupational exploration, skills in decision making and career planning, and the skills to implement career plans and decisions (Dusseldorf Skills Forum and the Career Education Association of Victoria, 1997, p. 10).

The guidance knowledge and skills needed by students delineated by these professional organizations do not suddenly and miraculously appear in them on a given day when they are ready to make their transitions to work or further education. Experiences (guidance) that lead to the acquisition of such knowledge and skills must be provided in a consistent and sequential way from childhood through the adolescent years (Canadian Guidance and Counseling Foundation, 1993). Super and Bohn (1970) stressed the importance of the provision of relevant guidance experiences in the socialization of young people as follows:

> There is a good deal of evidence that individual differences in intelligence, special aptitudes, interest, and self-concepts exist prior to occupational training and experience and that they are not much affected by later experience in the occupation. It would seem that the characteristics in question were either inborn or the result of preoccupation experience-of socialization in the family, in the school or in the neighborhood. But it is

> difficult to conceive of some of these characteristics as innate: interest in scientific work or the concept of oneself as a psychologist could hardly be inborn, although the capacity to develop such interest or self-concept might be. It therefore seems likely that it is prior experience of a relevant type-anticipatory socialization- that develops the potential for the individual differences leading to the choice of a given field of work (p. 11).

If, as Super and Bohn have pointed out, prior experience is a key to later choice so that planning, not chance, occurs, then it follows that we must provide all students with as wide a range of relevant experiences as possible to help them visualize and plan their present and future lives; their possible selves (Markus and Nurius, 1986). The provision of these relevant experiences (knowledge and skills) is the essence of comprehensive guidance programs in the schools.

How Should Guidance In The Schools Be Organized?

Watkins (1994), in an article titled "Whole-School Guidance?" pointed out that "good guidance is total school guidance, meaning that it receives strong support, contributes to the atmosphere, permeates the curriculum, and included a proactive developmental programme, collaboratively planned out and delivered" (pp. 143-144). Similarly, supporting Watkins' point, the following statement appeared in the Newsletter of the International Association for Educational and Vocational Guidance (1994). "Guidance is program, and not a dollop of information about education and labour market conditions" (p. 1).

If we are to meet the educational and vocational (guidance) needs of all students, I am convinced that guidance in the schools must be seen as a major program equal and complementary to other educational programs; it is not tacked on without regard for its position in the school and its organizational structure (Gysbers and Henderson, 1994). "Career/work education (guidance) should be a major function of the school, not an add-on" (Canadian Guidance and Counseling Foundation, 1994, p. 12). "Best practice career education and guidance is mainstream and systemic. It is not add on..." (Dusseldorf Skills Forum and the Career Education Association of Victoria, 1997, p. 17).

A Conceptual Foundation for Guidance

What is the conceptual foundation for the comprehensive school guidance program that I am describing? The perspective of human development that serves as the conceptual foundation that I use is called *life career development*. *Life career development* is defined as self-development over a person's life span through the integration of the roles, settings, and events in a person's life. The word *life* in the definition indicates that the focus of this conception of human development is on the total person - the human career. The word *career* identifies and relates the many and often varied roles that individuals assume (student, worker, consumer, citizen, parent); the settings in which individuals find themselves (home, school, community); and the events that occur over their lifetimes (entry job, marriage, divorce, retirement). The word *development*, is used to indicate that individuals are always in the process of becoming. When used in sequence, the words *life career development* bring these separate meanings together, but at the same time a greater meaning evolves. Life career development describes total individuals-unique individuals, with their own lifestyles (Gysbers, Heppner, and Johnston, 1998; Gysbers and Henderson, 1994).

The meaning of the word *career* in the phrase *life career development* differs substantially from the usual definition of the term because when it is used in this context it focuses on all aspects of life as interrelated parts of the whole person. The term *career*, when viewed from this broad perspective, is not a synonym for occupation. People have careers; the work world has occupations. Unfortunately, too many people use the word *career* when they should use the word occupation. All people have careers-their lives are their careers. Finally, the words *life career development* do not delineate and describe only one part of human growth and development. Although it is useful to focus at times on different developmental areas (e.g. physical, emotional, and intellectual), it is also necessary to integrate these areas. *Life career development* is an organizing and integrating concept for understanding and facilitating human development. Wolfe and Kolb (1980) summed up the *life* view of career development as follows:

> Career development involves one's whole life, not just occupation. As such, it concerns the whole person, needs and wants, capacities and potentials, excitements and anxieties, insights and blind spots, warts and all. More than that, it concerns his/ her life. The environmental pressures and constraints, the bonds that tie him/her to significant others, responsibilities to children and aging parents, the total structure of one's circumstances are also factors that must be understood and reckoned with, in these terms, career development and personal development converge. Self and circumstances are also factors that must be understood and reckoned with, in these, career development and personal development converge. Self and circumstances - evolving, changing, unfolding in mutual interaction - constitute the focus and the drama of career development. (pp. 1-2).

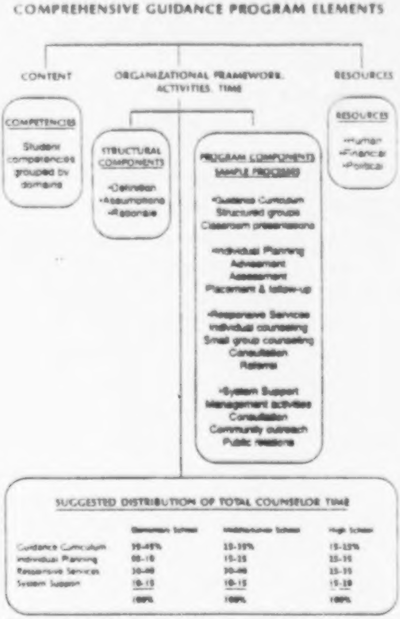
One goal of a comprehensive school guidance program, founded on the concept of *life career development*, is to assist students to acquire competencies to handle current "here-and-now" issues that affect their growth and development. These issues may include changes in the family structure, expanded social relationships, substance abuse, sexual experimentation, changes in physical and emotional maturation, and peer pressure. Another goal is to create career consciousness in students to assist them to project themselves into possible future life roles, setting, and events; analyze them; relate their findings to their present identity and situation; and make informed personal and career choices based on their findings.

Comprehensive Guidance Program Elements

The comprehensive guidance program I am describing consists of three elements: content, organizational framework, and resources. (See Figure 1).

Content

There are many examples today of content (student knowledge and skills) for guidance in the schools. The lists of student knowledge and skills presented earlier in this paper illustrate this. In the United States, the content for guidance is often organized around domains such as career, educational, and personal-social and is stated as student competencies. For purposes of this paper however, I will use the following three domains of guidance content that are emphasized in life career development: Self-knowledge, and Interpersonal Skills; Life Roles, Settings and Events; and Life Career Planning (Gysbers and Henderson, 1994).


COMPREHENSIVE GUIDANCE PROGRAM ELEMENTS
CONTENT
ORGANIZATIONAL FRAMEWORK, ACTIVITIES, TIME
RESOURCES
COMPETENCIES
Student competencies grouped by domains
STRUCTURAL COMPONENTS
•Definition
•Assumptions
•Rationale
PROGRAM COMPONENTS
SAMPLE PROCESSES
•Guidance Curriculum
Structured groups
Classroom presentations
•Individual Planning
Advisement
Assessment
Placement & follow-up
•Responsive Services
Individual counseling
Small group counseling
Consultation
Referral
•System Support
Management activities
Consultation
Community outreach
Public relations
RESOURCES
•Human
•Financial
•Political
SUGGESTED DISTRIBUTION OF TOTAL COUNSELOR TIME

	Elementary School	Middle/Junior School	High School
Guidance Curriculum	35-45%	25-35%	15-25%
Individual Planning	05-10	15-25	25-35
Responsive Services	30-40	30-40	25-35
System Support	10-15	10-15	15-20
	100%	100%	100%

Figure 1. The model program consists of three elements: content, organizational framework, and resources.

BEST COPY AVAILABLE

Self-knowledge and Interpersonal Skills.

In the Self-knowledge and Interpersonal Skills domain the focus is on helping students understand themselves and others. The main concepts of this domain involve students' awareness and acceptance of themselves, their awareness and acceptance of others, and their development of interpersonal skills. Within this domain, students begin to develop an awareness of their personal characteristics - interests, aspirations, and abilities. Students learn techniques for self-appraisal and the analysis of their personal characteristics in terms of a real-ideal self-continuum. They begin to formulate plans for self-improvement in such areas as physical and mental health. Individuals become knowledgeable about the interactive relationship of self and environment in such a way that they develop personal standards and a sense of purpose in life. Students learn how to create and maintain relationships. They can use self-knowledge in life how to create and maintain relationships. They can use self-knowledge in life career planning. They have positive interpersonal relations and are self-directed in that they accept responsibility for their own behavior.

Life Roles, Settings, and Events.

The emphasis in this domain is on the interrelatedness of various life roles (such as learner, citizen, consumer), settings (such as home, school, work, and community), and events (such as job entry, marriage, retirement) in which students do and will participate over their life span. Emphasis is given to the knowledge and understanding of the sociological, and economic dimensions and structure of the world. As students explore the different aspects of their life roles, they learn how stereotypes affect their own and others' lives. The implication of futuristic concerns is examined and related to their lives. Students learn of the potential impact of change in modern society and of the necessity of being able to project themselves into the future. In this way they begin to predict the future, foresee alternatives they may choose, and plan to meet the requirements of life career alternatives. As a result of learning about the multiple dimensions of their worlds, students understand the reciprocal influences of life roles, settings, and events and can consider various life-style patterns.

Life Career Planning

The Life Career Planning domain is designed to help students understand that decision making and planning are important tasks in everyday life and to recognize the need for life career planning. Students learn of the many occupations and industries in the work world and of their groupings according to occupational requirements and characteristics as well as personal skills, interests, values, and aspirations. Emphasis is placed on students' learning about the various rights and responsibilities associated with their involvement in their life career.

The central focus of this domain is on the mastery of decision-making skills as a part of *life career development*. Students develop skills in this area by identifying the elements of the decision-making process. They develop skills in gathering information from relevant sources, both external and internal, and learn to use collected information in making informed and reasoned decisions. A major aspect of this process involves the appraisal of personal values as they may relate to prospective plans and decisions. Students engage in planning activities and begin to understand that they can influence their future by applying such skills. They begin to accept responsibility for making their own choices, for managing their own resources, and for directing the future course of their own lives.

Organizational Framework

The organizational framework contains seven components organized around two major categories: structural components and program components (Gysbers and Henderson, 1994).

Structural Components

Definition. The program definition includes the mission statement of the guidance program and describes its centrality within the school. It delineates the competencies that individuals will possess as a result of their involvement in the program, summarizes the components, and identifies the program's clientele.

Rational. The rationale discusses the importance of guidance as an equal partner in the school and provides reasons why students need to acquire the competencies that will accrue to them as a result of their involvement in the school's comprehensive guidance program. Included are conclusions drawn from student and community needs assessments and statements of the goals of the school.

Assumptions. Assumptions are the principles that shape and guide the program. They include statements regarding the contributions that guidance programs make to students' development, the premises that undergird the comprehensiveness and the balanced nature of the program, and the relationships between the guidance program and the other educational programs.

Program Components

Four questions help us determine the nature and structure of the program components of the school's guidance program. Are all students in need of specific knowledge and skills that are the instructional province of guidance programs? Do all students need assistance with their personal, educational, and occupational plans? Do some students require special assistance in dealing with developmental problems and immediate crises? Do other educational programs in the school and the staff involved with these programs require support that can best be supplied by the guidance program?

The structure suggested by affirmative answers to these four questions is a comprehensive program of guidance techniques, methods, and resources organized around four interactive program components: guidance curriculum, individual planning, responsive services, and system support (Gysbers and Henderson, 1994).

The curriculum component was chosen because a curriculum provides a vehicle to impart guidance content to all students in a systematic way. Individual planning was included as a part of the program because of the increasing need for all students to systematically plan, monitor, and manage their development and to consider and take action on their next steps personally, educationally, and occupationally. The responsive services component was included because of the need respond to the direct, immediate concerns of students, whether these concerns involve crisis counseling, referral, or consultation with parents, teachers, other specialists, or community members. Finally, the system support component was included because, if the other guidance processes are to be effective, a variety of support activities such as staff development, research, and curriculum development are required. Also, system support encompasses the need for the guidance program to provide appropriate support to other programs in the school.

Guidance Curriculum. The guidance curriculum is at the center of the developmental part of the school guidance program. It links the school to the economic system, the needs of students to the needs of the wider society, and individual students' present situations to their futures. The type of content to be included was described earlier in this paper.

Individual Planning. Activities are provided to all students to assist them in the development and implementation of their personal, educational, and career plans. This component involves "...raising the consciousness of young people concerning themselves and their potential through action planning" (International Association for Educational and Vocational Guidance Newsletter, 1997, p. 6).

Responsive Services. Problems relating to academic learning, personal identity issues, drugs, and peer and family relationships are increasingly present during the schooling years. The responsive services component of the comprehensive guidance program provides special help to students who are facing such problems that interfere with their healthy personal, social, educational, or career development. This component includes preventative responses to students who may be at the point of choosing unhealthy or inappropriate solutions to their problems. Remedial interventions also are available for students who may have made unwise choices and may not have coped well with problem situations. It includes such activities as individual and small group counseling, consulting with staff and parents, and referring students and families to specialists inside the school or in the community (International Association for Educational and Vocational Guidance Newsletter, 1994).

System Support. This component includes activities needed to support the other three components as well as activities to support the other educational programs in the school. Support for the guidance program includes staff development, community resource development, budget, facilities, and policy support. Support for other programs include the system related aspects of the individual planning activities, linkage with special education programs, and guidance related administrative work (International Association for Educational and Vocational Guidance Newsletter, 1994).

Program Resources Human resources for comprehensive guidance programs in the school include counselors, teachers, administrators, parents, students, community workers, and business and labor personnel. A School-Community Advisory Committee is recommended to bring together the talent and energy of these individuals.

Financial resources for comprehensive guidance programs are crucial. Financial resources include budget, material equipment, and facilities. A guidance center is recommended to bring together available guidance information and resources making them easily accessible to students. The center can be used for such activities as group session, student self and career exploration, and personalized research and planning. Students and their parents can receive assistance in areas such as occupational planning, job entry and placement, financial-aid information and postsecondary educational opportunities. In addition, students and their parents can receive information about the school, the community, and parenting skills. Books would be available about personal growth and development.

Although the center needs to be available for use by school staff and community members, it should be student centered, and many of the center activities could be student planned as well as student directed. At the same time, the center could be a valuable resource for teachers in their program planning and implementation. Employers, too, may find the center useful when seeking part-time or full-time workers. Clearly, the impact of a guidance center on school and community can be substantial.

How Can Guidance In The Schools Be Evaluated?

Three types of evaluation are recommended to achieve overall school guidance program accountability. The first type of evaluation establishes that a guidance program is in place and fully operational. It is called program evaluation. The second type of evaluation focuses on evaluating the personnel involved in the program. It is called personnel evaluation. The third and last type assesses the impact the program has on students, parents, teachers, the school, and the community. It is called results evaluation.

Program Evaluation

Guidance program evaluation asks two questions. First, is there a written guidance program in the school? And second, is the school's guidance program actually being implemented? Whether or not a written guidance program exists and whether or not any discrepancies exist between the written guidance program and the implemented guidance program become clear as the program evaluation process unfolds.

To conduct program evaluation, the first step is to establish standards for the guidance program. What are program standards? They are acknowledge measures of comparison or the criteria used to make judgments about the adequacy of the size, nature, and structure of the guidance program. How many standards are required to establish whether or not a guidance program is in place and functioning? The general answer is that enough standards are required so that judgments can be made to assure that a complete comprehensive guidance program is actually in place and functioning to a high degree to benefit fully all students, parents, teachers, and the community.

Once a sufficient number of program standards have been written to represent the total district guidance program, the next step is to write indicators for each standard. Enough indicators need to be written for each standard to provide evaluators with the confidence that that component of the guidance program represented by the standard is in place and functioning as it should. The number of indicators per standard will vary depending on the size and nature of the component of the guidance program represented by the standard.

Personnel Evaluation

Personnel evaluation begins with the organizational structure and activities of the school's guidance program. A first step in personnel evaluation is the development of job descriptions for the personnel involved in the program. Job descriptions are derived directly from the structure and activities of the school's guidance program. When written in this manner, job descriptions are tied directly to the program responsibilities that the personnel involved are expected to fulfill. Job descriptions define the expected roles, responsibilities, and commitments of program personnel and are the basis for personnel evaluation.

Results Evaluation

Once it has been established that a guidance program is in place an functioning in the schools through program evaluation and the personnel of the program are being evaluated based on their job descriptions using a performance-based system, the next step is results evaluation. What is the focus of results evaluation? The answer to this question is found in the guidance program of the school. If a school uses the model for guidance programs just described then the activities in each program component become the focus of results evaluation. The goal is to do results evaluation on a systematic basis collecting data about the impact of the district guidance program on students, parents, teachers, and the community. Remember too that a major goal of results evaluation is to improve the activities and services provided to students, parents, teachers and the community. The data collected as a part of results evaluation provides feedback about how to improve the activities and services of a school's guidance program.

Some Final Points

While program and results evaluation are of primary concern of personnel at the district level, they also are of concern for educational leaders and policy workers at all levels of government as well as for the leadership of professional associations. Leaders at all levels from various organizations and institutions must work together to develop effective and efficient instruments and procedures to conduct overall evaluation of school guidance programs. In addition, studies need to be conducted to learn more about the impact of implemented guidance programs on students, parents, teachers, the school, and the community. An example of this kind of study was conducted in Missouri by Lapan, Gysbers and Sun (1997). The abstract of the study that follows provides a summary of the study and its findings:

> Relationships between the statewide implementations of comprehensive guidance programs and the school experiences of high school students were explored. Data from 22, 964 students, attending 236 Missouri high schools, were analyzed using hierachial linear modeling. School with more fully implemented model guidance programs had students who were more likely to report that they had earned higher grades, that their education was better preparing them for their future, that their school made more career and college information available to them, and that their school had a more positive climate. Positive program effects were found after removing differences due to school enrollment size, socioeconomic status, and percentage of minority students in attendance.

These results suggest that when guidance programs are implemented in the schools, they do lead to positive outcomes for students. It is important to remember that all of the comprehensive guidance program elements must be in place and functioning effectively in the schools. They represent the "means" of the program. Without these "means" in place, it is impossible to achieve the full results of the program and to fully evaluate the impact of the program on students, the school, and the community.

REFERENCES

Canadian Guidance and Counseling Foundation, (1993). *Ready for Change Career development and Counseling in the 90s*. Ottawa, Canada: Author.

COLLIN, A. & WATTS, A.G. (1996). *The death and transfiguration of career - and of career guidance?* British Journal of Guidance and Counseling, 24, (3), 385-398.

Dusseldorf Skills Forum and the Career Education Association of Victoria, (1997). *Career education and guidance for the next millennium*. Sydney: Author.

GYSBERS, N.C., HEPPNER, M.J., & JOHNSTON, J.A. (1998). *Career counseling: Process, issues, and techniques*. Boston: Allyn and Bacon.

GYSBERS, N.C., & HENDERSON, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program*. (Second edition). Alexandria, VA: American Counseling Association.

International Association for Educational and Vocational Guidance (1994). Newsletter, Number 21, Author.

International Association for Educational and Vocational Guidance Newsletter, (1997), Number 28, Author.

MARKUS, H., & NURIUS, P. (1986). *Possible selves*. American Psychologist, 4, (9), 954-969.

SUPER, D.E., & BOHN, M.J., Jr. (1970). *Occupational Pychology*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

WATKINS, C., (1994). *Whole-school guidance?* British Journal of Guidance and Counseling, 22, (1), 143-150.

WATTS, A.G., R., HAFFBRAND, J., JACKSON, H., & SPURLING, A. (1997). *Developing local lifelong guidance strategies*. British Journal of Guidance and Counseling, 25 (2), 217-227.

WOLFE, D.M. & KOLB, D.A. (1980). *Career Development, personal growth, and experimental learning*. In J.W. Springer (Ed.), Issues in career and human resource training (pp. 1-56). Madison, WI: American Society for training and Development.

LA FAMILIA COMO APOYO A LAS LABORES DE ORIENTACION Y ASESORAMIENTO

LA FAMILLE COMME SOUTIEN POUR L'ORIENTATION ET LE CONSEIL
THE FAMILY AS A SUPPORT TO GUIDANCE AND COUNSELLING
FAMILIA CA SUPORT ÎN ORIENTARE ŞI CONSILIERE

Francisco PETRICONE -VENEZUELA

A nuestro juicio, la fundamentación teoretica del ejercicio de la Orientación y el Asesoramiento está sustentada en una concepción holistica de la persona y se apoya; en una epistemologia sistémica, es decir, en una concepcion del mundo como una realidad de entes organizados en una totalidad, donde es posible identificar relaciones, organizaciones y procesos semejantes en todos sus niveles. (Bertalanffy, 1948; Beavers, 1977; Capra, 1983).

El sistema humano esta formado por una a mas personas que interactuan entre si, dentro de un mundo circundante que lo incluye, a su vez, en un sistema mayor. Se trata de "sistemas vivientes" que tienen propridades, como es de serm abiertos (intercambian materia-energia e informacion con el ambiente) y motivados (manifiestan comportamientos con finalidades).

En este marco teorico, la Orientacion y el Asesoramiento, al igual que el resto de las profesiones de ayuda, responderian a un sistema o mejorar, corregir y optimizar las relaciones, organizacion y proceso de interaccion de un sistema humano que aspira alcanzar estados de desarrollo y bienestar crecientes, en cualquiera de sus contextos: individual, de pareja, familiar o de comunidad.

Afirmamos, entonces, que dentro de la conception sistemica del ejercicio de ayuda, especificamente del Asesoramiento y la Orientacion en el medio educativo, la familia, como sistema y como contexto de interaccion donde se dan las primeras etapas de formacion de tot individuo (estudiante), debe ser considerada como un recurso de insustituible apoyo diagnostico, intervencion y fuente de desarrollo (Cooper, 1976; Satir, 1978; Barroso, 1987).

Desafortunadamente, la gran mayoria de las veces, enfocamos al sujeto en escolarizacion para atenderlo y ayudarlo independientemente de su familia y de sus vinculos y experencia familiar. Solo recurrimos a esta para ubicar los antendences o causales de la desadaptacion, desajustes y problematicas de los alumnos.

Resulta que la familia y la escuela son sistemas, contextos y agentes de socializadores y socializados a traves de esos "aspectos procesuales" que llamamos aprendizaje e interiorizacion, producidos por mecanismos intencionados o inintencionados (Coloma, en Quintana, 1993) de los sistemas que lo conforman.

Desde esta perspectiva dinamica de la socializacion los dos grandes propositos o fines de la Orientacion y el Asesoramiento estarian identificados con: a) la ENCULTURACION, concebida como una interiorizacion consciente y metabolizada de las pautas culturales propias de nuestro medio, sujeta a revisiones progresivas de acuerdo al devenir coherente del hombre y su vida, y b) la personalizacion, manifestada en un continuo proceso de "ser persona", con un autocomcepto equilibrado, realista y positivo, una alta autoestima basada en la autoconfianza y seguridad interior (yo fuerte) disposicion al esfuerzo personal, motivacion al exito y tendiente autosuperacion y productividad creativa (rendimiento), competencia social y sentido de responsabilidad, solidaridad y compromiso personal.

Para la conception holistica de la funcion orientadora y del asesoramiento integral del individo, el alumno, antes de ser tal, es nino, adolescente, joven o adulto; este antes de ser novio, esposo, padre, hijo o profesional, es persona, ser humano. Considera la esencia antes que la forma; al humano, antes que su rol.

El estudiante que atendemos, cualquiera sea su edad, sexo, raza, color o condicion socioeconomica, no deja su historia personal y familiar en su casa, cuando asiste a la escuela o a la universidad. Su experiencia la lleva consigo, dia y noche, las 24 horas de los 365 dias de cada ano que viva. Esta realidad la hemos dejado de lado con demasiada frecuencia. Por lo tanto, la primera pregunta que convendria hacernos al atender un consultante seria: queien eres, antes de que queires y para que.

La interrogante sobre queien eres lleva implicito el origen (de donde) y la forma el como llegaste a ser lo que eres. Si aceptamos esta afirmacion como cierta y reconocemos al alto peso que tiene la experiencia familiar en este techo, entonces es irrefutable la afirmacion de que la familia sigue siendo un instrumento essencial para la labor de asesoramiento, y al mismo tiempo es sujeto de la intervencion orientadora. Ya lo insinuaba Cooper (1976) al afirmar que la familia existe tambien como un desafio a superar lo que ella misma ha condicionado, y lo reafirma Barroso (1987 y 1985) en sus dos ultimas obras en Venezuela.

Los planteamientos mas recientes sobre la familia suelen ubicarse en alguna de las suguientes posiciones: la que concibe a la familia como un ente dentro de un sistema social sujeta a las acciones de esta, y la que hace uso de ella como instrumento para producir los cambios deseados en exclusevententes, por lo contrario, son dos puntos de vista de una misma realidad, puesto que tan cierto es el hecho de que todo individuo se ve afectado por la calidad de las relaciones interpersonales de sus padres, hermanos y demas familiares, como la comprobacion de que la familia, como institucion, ha sufrido y sigue sufriendo la acometida de las amplias, profundas y rapidas transformaciones de la cultura y sociedad actual. La Orientacion, Psicoterapia y Pedagogia Familiar ha adquirido el caracter de necesidad.

Las Escuelas para Padres han logrado sensibilizar a estos y a los docentes y representantes sobre la urgente necesidad de una asesoria expecializada para atender la educacion de sus hijos. Cada vez es mayor el numero de parejas que asiste a la consulta psicologica o de orientacion en busca de asosoria familiar. Lo grave es que no siempre se sabe que hacer con ellos. Como intervenir y asesorar a la pareja, los esposos, los padres y toda la familia cuando no se tiene una adecuada formacion para ello?

La relacion sistemica entre el estilo de vida de nuestro estudiantes y su experiencia familiar particular nos lleva a replantearnos nuestro enfoque de intervencion en las labores de orientacion y assesoramiento.

Asi, por ejemplo, los programas de elleccion vocacional o de carreras profesionales, obligan a consideraciones gestalticas que produzcan una clara conciencia de las motivaciones internas que impulsan hacia una escogencia y que estan vinculadas con mapas, guiones y argumentos, producto de la forma de presencia o ausencia de los padres, hermanos y figuras significativas de casa individuo.

Las grandes aglomeraciones de estudiantes en las universidades venezolanes tienen una explicacion bastante aceptada en la necesidad de movilidad social (Lopez 1993) mas que en una autentica respuesta vocacional y las elecciones para realizar los estudios universitarios responded cada vez mas a criterios economicos y de status social. Esto se hace cada vez mas evidente en un periodo de crisis nacional.

Las estadisticas recientes, referentes a nuestro alumnos, hablan de un 80% de la poblacion infantil abandonada (Barroso, 1991) los jovenes se han percatado de una gran crisis institucional, estructural y funcional de la familia: el 40% de nuestro jovenes entre 15 y 19 anos tienen hijos y el 62% comienza a vivir en pareja (Republica de Venezuela, Ministerio de la Familia, 1993).

Por otra parte, los alumnos que atienden los profesionales de ayuda de las instituciones educatives gubernamentales o del Estado pertenecen, basicamente, a los lladamos estratos populares de situacion socioeconomica baja y marginal. Y estos ninos y jovenes provienen en su casi totalidad de una estructura familiar de tipo "madre-hijos" o "madre -hijo - padrastro", con caracteristicas de familia matricentrada (Vethencourt, 1993; Moreno, 1995).

> En la familia matricentrada, el nino vive, experimenta y aprende una vinculacion tambien matricentrica. Los hilos de la trama estan en manos de la madre, la cual controla firmemente su proprio extremo. La rigides del vinculo se la da la necesidad. Ese y no otro, es et vinculo necesitado por la

madre. Ella, por eso mismo, lo hace necesitante. Tal accion, le da una rigidez particular que la accion misma alimenta y reproduce y que se esfuerza por la falta de competencia... El varon de nuestro pueblo nunca se vivencia como hombre, siempre como hijo. Por otra parte la figura paterna y el vinculo correspondiente estan marcados por numerosos y significativos signos de negatividad (Moreno, 1995, pag. 10-18).

La vida de cada uno de los alumnos que atendemos es demasiado importante como para pretender dejarla en manos de los asesores psicologicos, los orientadores educacionales, los trabajodores sociales o los docentes y profesores, prescindiendo de su realidad familiar.

Pero al mismo tiempo, la familia como institucion no pede resolver sus problemas no desarrollarse sin la ayuda profesional y a asesoria de especialistas. Asi lo reconoce tambien la Iglecia Catolica, cuando a traves de la Enciclica Familiar Consortio (Juan Pablo II), propone la conserjeria familiar en loc casos de conflictos que no pueden ser resueltos por los propios miembros del nucleo familiar.

Los grandes males de nuestra sociedad actual no pueden erradicarse; ni tratarse eficientemente sin la participacion de la familia y es necesario comprender la que tenemos y la que somos para descubrir las limitaciones y recursos que permiten comenzar nuestra intervencion asesora u orientadora.

Para concluir, permitaseme una nota sobre lo que estamos haciendo en Maracay (Venezuela) al respecto. Desde hace mas de 20 anos se ha venido trabajando en la implementacion, creacion y desarollo de las llamadas Escuelas para Padres en las instituciones educativas del preescolar y la Escuela Basica Diversificada. Como uno de los instrumentos promotores de esta labor se han realizado siete Encuentros Nacionales de Formadores de Escuelas para Padres (1983-1994).

Asi mismo se ha participado en numerosos eventos nacionales e internacionales donde se ha estimulado la esperiencia con conferencias, ponencias, talleres y cursos intensivos a docentes, padres y grupos mixtos incluyendo alumnos o hijos. Y ademas, siguiendo la recomendacion No.6 del Primer Encuentro Nacional de Formadores de Escuelas para Padres que sugeria su implementacion en Educacion Superior, se fue instrumentando la Orientacion Familiar en pregrado y Postgrado combinando las actividades academicas con las experienciales e investigativas.

Por otra parte, tanto los profesores como los alumnos des Postgrado en Orientacion de la Universidad Pedagogica Experimental Lobertador en Maracay, han continuado con una serie de talleres libres para estudiantes del pregrado sobre Escuelas para Padres y la Asesoria de Parejas que se iniciaron el en antiguo Departamento de Servicios Estudiantiles.

Recientemente se esta trabajando con un programa tendiente a satisfacer la necesidad de prepararse para intervenir en, desde y con la familia. Se trata de la creacion de la Especialidad en Ciencias de la Familia (a nivel de postgrado) con cinco menciones principales: Orientacion y Pedagogia Familiar, Psicoterapia Familiar, Pastoral Familiar, Medicina Familiar y Jurisprudencia Familiar (Petricone, 1994). Se trata de abordar a la familia y las actividades de Orientacion Familiar desde una perspectiva holistica, sistemica e interdisciplinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERTALANFFY, L. Von (1948) *General Systems Theory*. George Bresiller, New York

BAROSSO, M. (1991). *Autoestima del Venezolano*, **Democracia o Marginalidadi**, Caracas, Venezuela. Edit Galac.

BAROSSO, M. (1987). *Autoestima, Ecologia o Catastrofe*, Caracas, venezuela, Edit. Galac.

LOPEZ, M., (1993). *Familia y Movilidad Social La Historia a Traves de la Gente*. SIC Marzo 1993.

MORENO Olmedo, A. (1995). *La Familia Popular Venezolana*. Foundacion Centro Gumilla, Caracas

PETRICONE, F., (1986). *Los Encuentros Nacionales de Formadores de Escuelas para Padres*. Y Seminario Nacional de Instituciones Superiores de Formacion sobre Education Poblacion. Caracas.

PETRICONE, F., (1989). *Asesoramiento de Parejas y Orientacion Familiar*. Mineamientos de un Programa de Escuela para Padres en la Universidad Pedagogica Libertador Maracay. Trabajo de ascenso para Titular. Maracay. Venezuela.

VETHENCOURT, J.L. (1983). *Actitudes y Costumbres en relacion con los Roles Sexuales Tradiconales, en Venezuela*. Biografia Inacabada, Banco Central de Venezuela, Caracas.

COOPER, D. (1976) ***La Muerte de la Familia***. Barcelona Espana, Edit. Ariel.

CAPRA, F. (1985). *El Punto Crucial*. Integral, Barcelona.

BEAVERS, W.R. (1977) *Psychotherapy and Growth: a family system perspective*, Brummer-Mazel, New York.

SATIR, V. (1972). *Peoplemaking*, Palo Alto, California, Sciences and Behaviour Books.

COLOMA, J., (1993). *La Familia como ambito de socializacion de los hijos*. En Quintana, J.M. **Pedagogia Familiar**, Madrid, Espana, Narcea, S.A. de Ediciones.

Apariția acestui număr a fost sprijinită și de următorii sponsori:

ROMANIAN CAREER INFORMATION AND COUNSELLING PROJECT,
CANADA'S NATIONAL LIFE/WORK CENTRE,
PS JARVIS & ASSOCIATES INC.,
CANADIAN INTERNATIONAL DEVELOPMENT AGENCY;

SOROS FOUNDATION FOR AN OPEN SOCIETY - ROMANIA;

BANCA COMERCIALĂ ROMÂNĂ.

ROMANIA
Proiect ICC

CIC Working Group
Institute for Educational Sciences,
Str. Stirbei Voda, nr. 37, sector 1,
Bucuresti, ROMANIA
Telephone/facsimile: (401) 312-3384

Stimaţi cititori,
abonaţi-vă
la
REVISTA DE PEDAGOGIE!

STIMAŢI CITITORI,

Vă mulţumim pentru interesul constant pe care îl arătaţi revistei noastre, singura revistă de profil pedagogic din ţară.

Având în vedere tirajul limitat al Revistei de Pedagogie, vă informăm că puteţi beneficia de toate numerele revistei pe anul 1998, expediind anticipat suma de 24.000 lei pe adresa: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Revista de Pedagogie, cont 50034283279 Trezoreria Sector 1, Bucureşti. De asemenea, vom continua să vă trimitem, la cerere, prin poştă, numerele solicitate din revistă, în funcţie de disponibilităţi, urmând ca dv. să achitaţi contravaloarea la primirea coletului.

Pentru lămuriri suplimentare vă puteţi adresa direct la sediul revistei din strada Ştirbei Vodă, nr. 37, sector 1, Bucureşti sau telefonic la numerele 615.50.57 şi 614.27.83/134.

REDACŢIA

ISSN 0034-8678

Nr. 1-12/1997